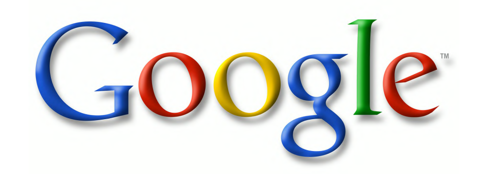
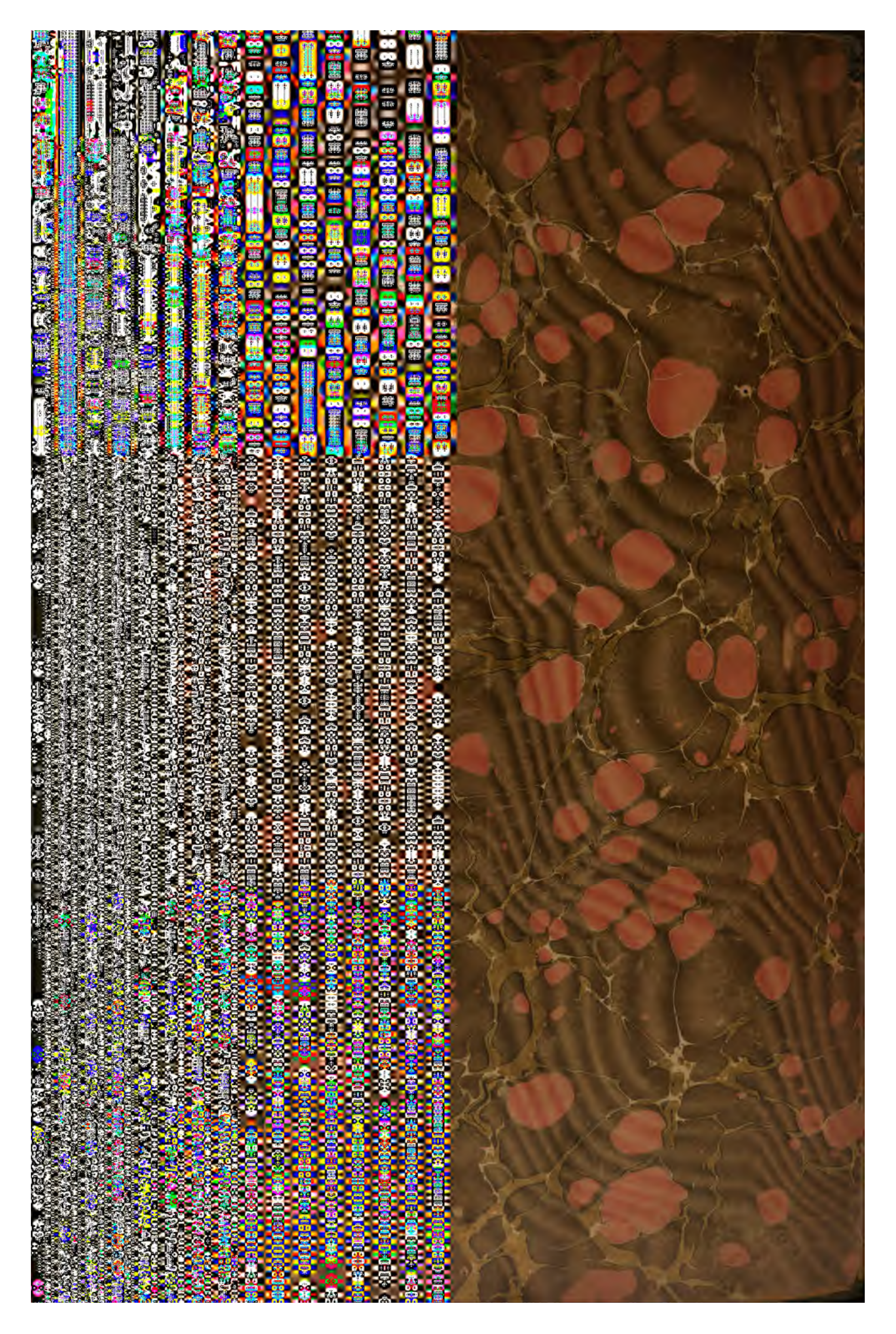
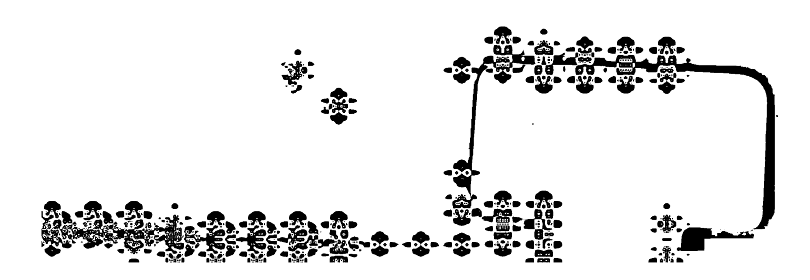






Die Einheitsschule

mit

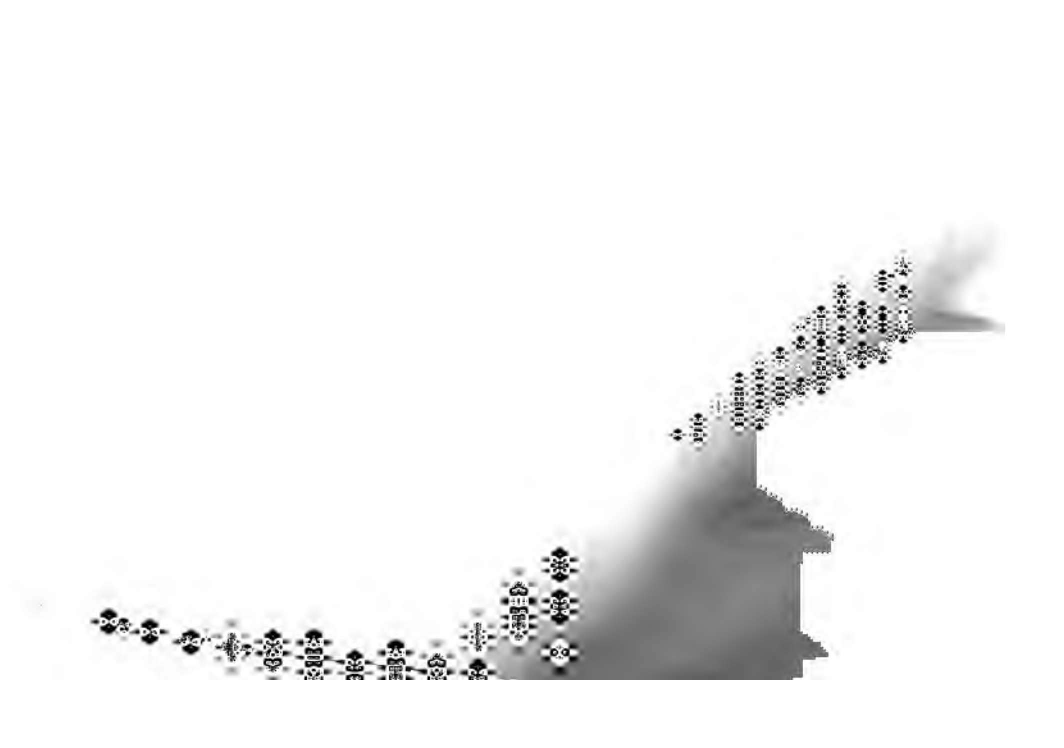
lateinlosem Unterbau

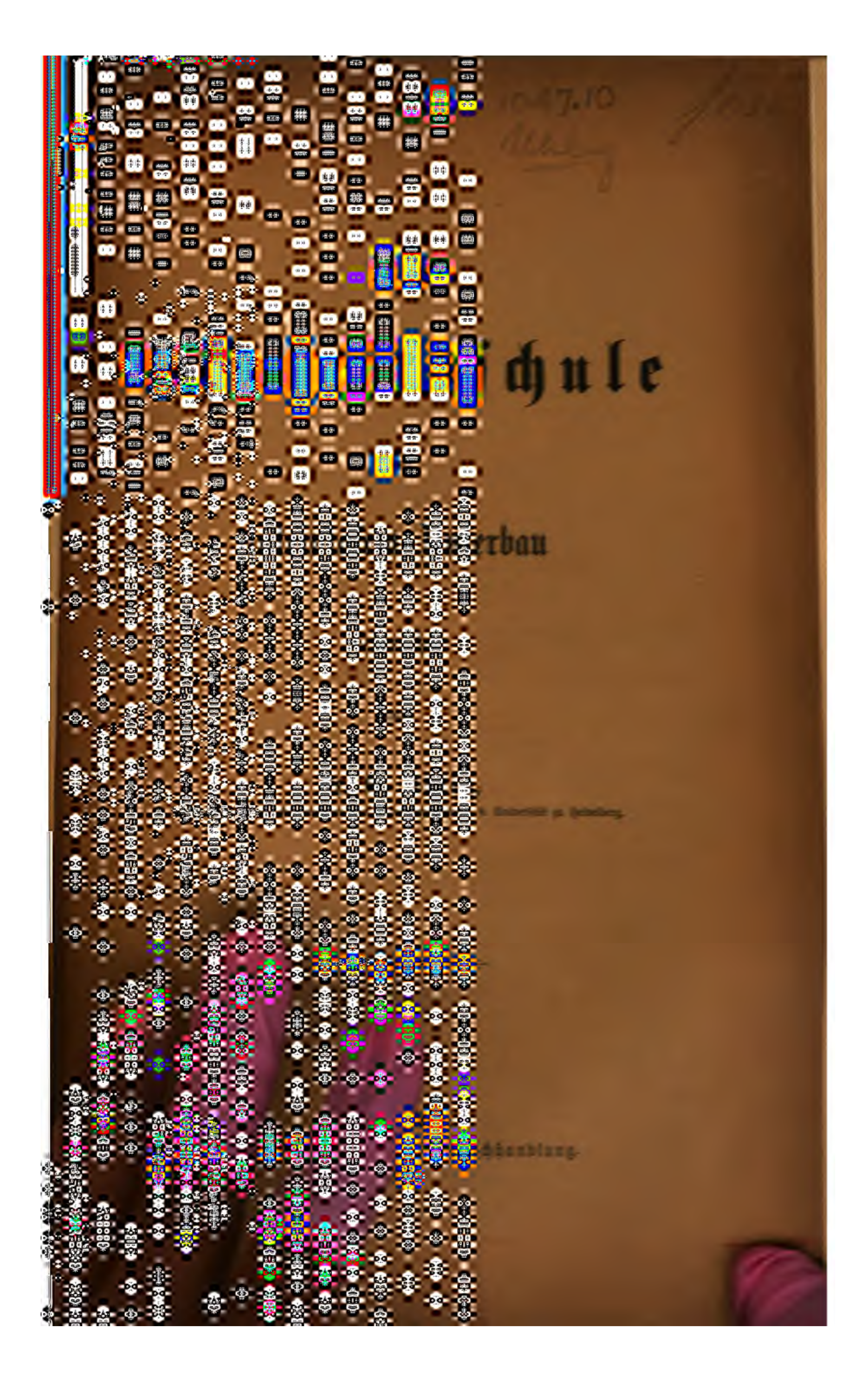
besprochen

von

Dr. G. Uhlig,
Director des Großh. Gymnasiums und Honorarprofessor a. d. Universität zu Heidelberg.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1892.





chule

erbau

Die Einheitsschule

mit

lateinlosem Unterbau

besprochen

von

Dr. G. Uhlig,
Direktor des Großh. Gymnasiums und Honorarprofessor a. d. Universität zu Heidelberg.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1892.

Vorwort.

Man seufzt über die Sündflut pädagogischer Broschüren, die endlose Fülle von Reformvorschlägen. Einen neuen Stundenplan zu entwerfen, scheint großen Reiz für Viele zu haben. Jeden Tag geringer aber wird natürlich die Zahl derer, die solche Schriften lesen.

Die Hoffnung, daß die folgenden Bogen noch einen Leserkreis finden, gründet sich darauf, daß der Verfasser keinen neuen Vorschlag bringt, sondern einen bekannten prüft, und zwar den, der in den letzten Jahren am meisten befürwortet ist und dessen Verwirklichung auch jetzt noch von Vielen für die Lösung aller Schwierigkeiten gehalten und eifrig angestrebt wird.

Folgendes sind die Hauptergebnisse, zu denen wir bei Betrachtung dieses Planes und der für ihn angeführten Gründe gelangt sind:

1. Von der Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau wird erwartet, daß sie den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vermindern würde: sie würde ihn vermehren (S. 14 ff.).

2. Die Einheitsschule soll vor Überbürdung der Schüler schützen: sie würde die Gefahr einer solchen in einer Reihe von Klassen steigern (S. 36 ff.).

3. Die Einheitsschule, in der die Sonderung der Lateiner und Nichtlateiner mit Untertertia begönne, würde den Eltern die Wahl des Berufes für ihre Söhne keineswegs wesentlich erleichtern (S. 44 ff.).

4. Für die, welche Latein lernen sollen, ist auch weiterhin an dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dieser Sprache festzuhalten (S. 55 ff.).

5. Die humanistischen, insbesondere die griechischen Schulstudien würden durch Hinaufschieben des Lateinischen nach Tertia und des Griechischen nach Sekunda der Verkümmerung entgegengehen (S. 74 ff.).

6. Auch andere Unterrichtsgegenstände würden in Sekunda und Prima unter solcher Lehrplangestaltung leiden, falls man (wie vorgeschlagen zu werden pflegt) die Verminderung der dem Lateinischen und Griechischen gewidmeten Jahreskurse einigermaßen dadurch auszugleichen suchte, daß man diesen Fächern in den Klassen, wo man sie festhält, eine größere Stundenzahl, als bisher, zuteilt (S. 85 ff.).

7. Daß die Einführung der Einheitsschule in weitesten Kreisen Zufriedenheit mit der öffentlichen Gestaltung des höheren Unterrichts hervorrufen würde, ist eine durchaus unbegründete Hoffnung (S. 90 ff.).

sei von vornherein wahrscheinlich, daß durch diese Einrichtung mehr Erleichterung des Studiums und mehr Verführung zu demselben geboten werden würde; entscheidend aber seien die Erfahrungen in anderen Ländern, denselben, auf welche die warmen Verteidiger der Einheitsschule sich zu beziehen pflegten. Graf wies auf Schweden, Kropatscheck dann auf Norwegen hin. H. v. Schenckendorff dagegen wiederholte seinen Nachweis von dem ganz abnormen, unnatürlichen Überwiegen der Gymnasiasten gegenüber den Realgymnasiasten und noch mehr gegenüber den lateinlosen Schülern in Preußen. „Die Folgen sind die, daß die Gymnasien mit Schülern überlastet werden, und ferner, daß die Zahl der Studierenden derart an Umfang zunimmt, daß ein geistiges Proletariat erwachsen muß . . . Es fehlen Anstalten für den breiteren Bürgerstand, den Mittelstand . . . Um diesen Übelständen abzuhelfen, wollen wir die Einheitsschule thunlichst allgemein schaffen. Wir greifen nicht die Gymnasien an, wir wollen die allgemeine Bildung nicht herabdrücken, alles das sind Einwände, die nicht zutreffen[1]). Da wäre es doch gut, wenn diejenigen Herren, welche die Einheitsschule bekämpfen, ihrerseits positive Vorschläge machen möchten, wie man denn den so ganz unnatürlichen Entwicklungsverhältnissen unserer höheren Schulen vorbeugen könnte."

Wir meinen, wenn Jemand ein Mittel zur Beseitigung eines Übelstandes vorschlägt und ein anderer weist aus der Erfahrung nach, daß dasselbe umgekehrt den Übelstand vermehren würde, so ist mit diesem Nachweis immer schon etwas gethan. Aber da H. von Schenckendorff den Gegnern der Einheitsschule den Vorwurf macht, daß sie keine positiven Vorschläge zur Abstellung des Mißstandes vorbrächten, so mögen auch hier einige schon mehrfach vorgeschlagene Mittel genannt werden, die zu helfen geeignet sind.

Voran steht die Vermehrung der lateinlosen Schulen. Das Mittel ist erprobt. Denn in den deutschen Ländern, wo die lateinlosen Anstalten in größerer Anzahl vorhanden, stehen die Dinge ungleich besser, als in Preußen. Man hat gefragt, warum deun die lateinlose Realschule eher, als die Einheitsschule, vermögen soll, den Zudrang zu den gelehrten Berufen zu mindern. Sie vermag es, weil wer in sie eintritt, fast immer einem praktischen Beruf gewonnen ist, wogegen die, welche die unteren Klassen einer Einheitsschule besuchen, die Möglichkeit vor Augen haben, in die lateinische Abteilung einzutreten, und dann erfahrungsgemäß zu diesem Wege oft durch ganz andere Rücksichten geleitet werden, als durch das Hervortreten besonderer Befähigung für ihn.[2]) — Weiter ist es zweckdienlich, die Schüler der lateinlosen Anstalten mit möglichst vielen Berechtigungen und Vorteilen auszustatten. Damit denen der sechsjährigen Bürgerschulen ein wesentlicher Vorteil vor denen der neunjährigen Gymnasien zu teil werde, wurde und wird ja auch gewünscht, daß der Einjährigenschein in beiderlei Anstalten trotz der Verschiedenheit der Kursusdauer an das Bestehen der Reifeprüfung geknüpft sein möchte.

[1]) Da die Einheitsschulen doch nicht neben den Gymnasien, sondern an Stelle von getrennten Gymnasien und Realschulen eingerichtet werden sollen, so ist der Einwand, daß durch die Einheitsschulorganisation die Gymnasien angegriffen werden, allerdings zutreffend.

[2]) Vgl. das unten S. 28 zitierte Gutachten des Lunder Professors Odhner mit der belehrenden Erfahrung, die S. 34 mitgeteilt ist.

Sollte es ferner nicht möglich sein, überall das Schulgeld an den Realschulen niedriger anzusetzen, als an den Gymnasien? Bisher waren die Realschüler den Gymnasiasten gegenüber nicht bloß nicht in pekuniärem Vorteil, sondern vielfach im Nachteil. Denn die Wohlthaten der Schulgeldbefreiung und der Stipendien werden bis jetzt an gar manchen Orten in größerem Umfang Gymnasiasten als lateinlosen Schülern zuteil (nicht selten z. B. befreien städtische Realschulen grundsätzlich auswärtige Schüler vom Schulgeld nicht), und uns sind nicht wenige Fälle bekannt, wo Eltern einen Sohn nur deswegen dem Gymnasium übergaben, weil sie von dem letzteren in den genannten Beziehungen mehr erwarten durften. Auch das müßte natürlich anders werden. — Endlich: wenn unwiderleglich von Matzat dargethan ist, daß in Preußen infolge der Vermehrung der Gymnasien auch die Zahl der Lateinschüler und der Anwärter für gelehrte Berufe gewachsen ist, so ist damit ebenfalls ein Weg gewiesen, wie man die Flut eindämmen könnte. Nun klingt es allerdings sehr unfreundlich, wenn man rät, einige Gymnasien eingehen zu lassen, sie in lateinlose Schulen zu verwandeln. Doch, wenn dies in der Weise geschieht, daß in lateinischen und griechischen Nebenkursen [1]) für die gesorgt wird, deren Eltern wünschen, daß ihren Söhnen die Vorbereitung auf ein gelehrtes Studium an Ort und Stelle ermöglicht werde, dann ist die Sache nicht mehr inhuman. Auch gegen die größere Anstrengung, die bei solcher Einrichtung den an den Nebenkursen teilnehmenden stets zugemutet werden wird, ist nichts einzuwenden: sie hält solche, die weniger befähigt sind, zu ihrem Besten von dem Unterricht fern.

Wenn diese Mittel zur Anwendung kommen und wenn man nicht dem unverständigen Rufen nach Erleichterung der Schüler Gehör schenkt [2]), dann wird es nach unserer Meinung sicher allmählich gelingen, die Überfüllung der Gymnasien und der gelehrten Berufe zu mindern, — ebenso sicher, wie man durch die Einheitsschule zu mehr Lateinern und mehr Studenten käme.

Gegen das Ende seiner Erörterungen kam Dr. Graf darauf zu sprechen, wie die Gestaltung der Einheitsschule sich in Norwegen entwickeln werde, wenn man den Vorschlägen der 1890 eingesetzten Unterrichtskommission folge [3]). Daß mit ihnen der klassischen Bildung der Todesstoß gegeben, könne von Niemand bezweifelt werden. „Sollen wir nun das etwa nachmachen? Das mag sich Jeder nach seinem Standpunkt zurecht legen. Ich meine, die deutsche Schule, wie sie sich bei uns historisch entwickelt hat, ist ein köstliches Gut, welches wir nicht gewagten Experimenten unterziehen sollen."

Herr von Schenckendorff wies in seiner Verteidigung der Einheitsschule darauf hin, daß, um sie wirksam zu machen, nicht bloß, wie jetzt in Frankfurt

[1]) sieh unten S. 74.

[2]) Man hört jetzt zu gleicher Zeit: Entlastung der Gymnasien von Schülern! und: Entlastung der Schüler von Anstrengung! Kann man im Ernste meinen, beide Ziele zugleich erreichen zu können? Wann und wo in aller Welt ist ein Weg von weniger Leuten beschritten worden, der leichter gemacht wurde?

[3]) Die letzten Entwicklungen des norwegischen höheren Unterrichtswesens hat im II. Heft des Jahrgangs 1891 vom „Hum. Gymnasium" P. Östbye, Dozent an der Universität Kristiania, dargelegt; über das Gutachten der oben genannten Kommission hat derselbe im Heft III. dess. J. berichtet.

Die Einheitsschule

mit

lateinlosem Unterbau

besprochen

von

Dr. G. Uhlig,
Direktor des Großh. Gymnasiums und Honorarprofessor a. d. Universität zu Heidelberg.



Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1892.

Einheitsschulen könnten nur in Städten zugelassen werden, wo mehrere Gymnasien und Realgymnasien und daneben mindestens eine lateinlose Realanstalt vorhanden seien, eine Anschauung, der auch der Abgeordnete Grimm beistimmte.

Daß aber die Agitation für die Einführung der Einheitsschulorganisation von Seite der Wortführer des Berliner Reformvereins nicht ruhen wird, ist wohl nicht zu bezweifeln.

Wir kommen zu den Erörterungen unseres Herrn Kollegen Reinhardt über die Frankfurter Lehrpläne.[1])

Die hier gegebene Erläuterung unterscheidet sich von anderen Äußerungen zu Gunsten der Einheitsschule sehr wesentlich in drei Punkten.

Während anderwärts diese Organisation als sicher wirkendes Heilmittel gegen schwere Übelstände gepriesen wird, als einziger Weg zur Wiedergeburt unseres Schulwesens im nationalen und modernen Sinn u. s. w., betont R. ausdrücklich, daß, was in Frankfurt geschehen soll, ein Versuch sei, bezeichnet es also als etwas, das trotz aller Erwogenheit auch mißglücken kann.

Damit stimmt auch überein, daß R. nicht den Wunsch nach möglichst baldiger Verbreitung der neuen Schulart ausspricht.

Drittens aber steht H. Dir. Reinhardt, wie wir auch aus mehrfachem früheren Gedankenaustausch mit ihm sehr wohl wußten, auf der Seite der entschiedenen Verteidiger des humanistischen, speziell des griechischen Unterrichts, und er wird allezeit nur einer Schulorganisation zustimmen, von der er glaubt, daß sie die Pflege jenes Unterrichts keineswegs beeinträchtige. Das wird denn auch — so hofft er — die Frankfurter Anstalt nicht thun; ja, Reinhardt hat eine Hebung des klassischen Unterrichts durch die von ihm befürwortete Organisation im Auge. Darauf beziehen sich gewiß auch die Worte im Anfang der Einleitung: „der neue Plan ist mehrfach in einem Sinn gelobt worden, der den Absichten derer wenig entspricht, die ihn durchzuführen gesonnen sind."

Diese Gesinnung Reinhardts ist auch eine Bürgschaft dafür, daß, wenn der Plan sich ihm in der bezeichneten Richtung nicht bewährt, er nicht zögern wird, ihn offen zu verwerfen.

Die wesentlichen Eigentümlichkeiten des neuen Schulplans aber sind folgende. Der fremdsprachliche (oder fremdsprachige) Unterricht fängt mit dem Französischen an, und dieser Sprache sind in VI, V, IV je 6 Stunden zugeteilt, von da an durch alle Klassen der gymnasialen Abteilung je 2. Erst in Untertertia beginnt das Latein und scheiden sich zugleich Gymnasium und Realgymnasium. Das erstere hat von da an 10+10+8+8+8+8 lateinische Stunden wöchentlich (im Ganzen 52, bisher waren es 77, jetzt sind es im pr. Normalplan 62, im bayerischen G. 66, im badischen 72, im sächsischen 71—73, im hessischen 74, im württembergischen 81). Das Realgymnasium hat 8+8+6+6+6+6 Lateinstunden (=40).

---

[1]) Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung herausgegeben von Dr. Karl Reinhardt, Dir. des städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M., Frkf. Verlag von Diesterweg, 1892. 54 S. Preis 70 Pf.

In der Untersekunda des Gymnasiums tritt ferner das Griechische hinzu, mit je 8 w. Stunden durch die vier oberen Klassen (= 32, früher 40, jetzt im preußischen Normalplan 36, 36 auch im bayerischen u. badischen G., 38 im hessischen, 40 im württembergischen, 40—42 im sächsischen). Unterdessen lehrt das Realgymnasium das Englische von Untersekunda bis Oberprima in 6+4+4+4 Stunden. Das Gymnasium soll das Englische, wie das Hebräische fakultativ von Obersekunda an in 2 wöchentlichen Stunden lehren. — Ein lateinloser Oberbau ist nicht projektiert.

Die beiden wesentlichsten pädagogischen Motive für den Plan liegen erstens in der Erwägung, daß das Nebeneinander der zu lehrenden Gegenstände besser durch ihr Nacheinander ersetzt werde, und zweitens in dem Gedanken, daß, wenn die alten Sprachen künftig im Gymnasium doch einmal eine nicht unbedeutende Einbuße erleiden sollen, es besser sei, die Beschäftigung mit ihnen auf eine geringere Zahl von Jahren zu beschränken und hier dann intensiver zu gestalten.

Die letztere Erwägung, die wiederholt Gegenstand mündlicher Verhandlung zwischen Hn. Reinhardt und mir gewesen ist, hat natürlich ihren speziellen Bezug auf die neue Reduktion der klassischen Lehrstunden in Preußen, die auch nach meiner Meinung zu weit geht und einen solchen Gedanken auftauchen lassen konnte. Doch Folgendes ist dagegen zu erinnern.

Als ein allgemein durchzuführendes Lehrplanprinzip darf es sicher nicht hingestellt werden, daß man vorziehen solle, einen Gegenstand während weniger Jahre mit vermehrter Stundenzahl zu treiben, anstatt während mehrerer mit geringerer Stundenzahl. Wohin käme man dann z. B. mit Fächern, wie Religion, Geschichte, Mathematik?

Vielmehr hat dieses Streben nach Konzentrierung eines Unterrichtsfaches auf eine geringere Anzahl von Jahren sehr entschiedene Schranken. Hier kommen jedenfalls zwei in Betracht.

Es giebt Fächer, deren Lehrstoff so beschaffen ist, daß er in seinen verschiedenen Teilen recht verschiedenen Altersstufen entspricht und deswegen eine Verteilung auf eine größere Reihe von Jahren erforderlich macht. Dazu gehören Griechisch wie Latein vor allem wegen der Ansprüche, welche ihre Elemente an das Gedächtnis machen.

Die Konzentrierung eines Faches auf weniger Jahre mit vermehrter Stundenzahl darf ferner nie dazu führen, daß andere Fächer während dieser Jahre nicht zu ihrem Recht kommen, oder daß Überbürdung eintritt. Denn sonst ist die weitere Folge, daß auf die Reduktion der Jahreskurse später eine Reduktion der Wochenstunden folgt, und zwar fast immer, ohne daß die Jahreskurse wieder vermehrt werden. Diese Gefahr droht nach den gemachten Erfahrungen besonders bei dem Griechischen und Lateinischen. Ist sie von Reinhardt vermieden? Ein Gefühl der Besorgnis spricht er, meine ich, mit den Worten aus: „Man würde diesem Plan das Herzblatt ausbrechen, wenn man, um die realistischen Fächer [soll heißen: die Stunden der r. F.] zu vermehren, die alten Sprachen in den oberen Klassen verkürzen wollte.“

Das andere pädagogische Motiv Reinhardts liegt, wie wir bemerkten, in der Erwägung, daß es besser sei, das Nebeneinander der zu lehrenden Gegenstände durch ihr Nacheinander zu ersetzen.

R. legt dar, wie nach der herrschenden Ordnung in rascher Folge die verschiedenen Gymnasialfächer in den unteren Klassen eintreten, so daß mit dem Beginn der Untertertia die Elemente aller Sprachen und Wissenschaften gelehrt würden, über die der Jüngling einmal Rechenschaft abzulegen habe. Dies sei ein großer Übelstand. Denn das Kind sei nicht bloß im Begreifen, sondern auch im Behalten schwach. Nur dann erweise sich der Kopf des Knaben besonders aufnahmefähig, wenn er auf wenige Vorstellungen beschränkt sei; und es verschwinde das kostbare Gut, wenn eine Mehrzahl von Fächern sich derselben Begünstigung bemächtigen wolle. Folge davon sei die Unsicherheit in den Elementen, die sich bis oben hin geltend mache.

Wie hilft R. hier nun? Wird wirklich die Mannigfaltigkeit gleichzeitig getriebener Fächer von ihm sehr eingeschränkt? Verwandelt er wirklich das Nebeneinander in ein Nacheinander?

Zunächst beschränkt er seine Änderung durchaus auf die Fremdsprachen, läßt alle andere starke Mannigfaltigkeit bestehen; und auch im sprachlichen Unterricht tritt nicht ein eigentliches Nacheinander ein, wie z. B. in nordischen Schulen das Deutsche von dem Französischen bis zu einem gewissen Grade abgelöst wird (sieh unten S. 43); sondern es wird nur das Nebeneinander der drei obligatorischen Fremdsprachen von 6 Jahren auf 4 reduziert. Ist damit wirklich ein so großer Vorteil erzielt? und wird er nicht durch starke Übelstände, die Konsequenzen der Änderung sind, mehr als aufgewogen?

R. spricht von der Unsicherheit des elementaren Wissens auf dem Gebiete der Fremdsprachen, die durch deren rasche Aufeinanderfolge erzeugt würde. Hat man über den Übelstand in gleichem Grade um die Mitte des Jahrhunderts geklagt? Nein. Wenn ich mich daran erinnere, wie unser verehrter Lehrer K. E. A. Schmidt in der Unterprima des Stettiner Gymnasiums einen lateinischen Aufsatz da zu korrigieren aufhörte, wo er auf einen groben grammatischen Fehler stieß (Bequemlichkeit war es wahrhaftig nicht von ihm, sondern ein erfolgreicher Ansporn für uns zu Genauigkeit), wenn ich bedenke, daß wir von U. I an auch französische Aufsätze machten, und daß alle ordentlichen Schüler auch im Griechischen der grammatischen Sicherheit keineswegs entbehrten, so muß ich mir sagen: es stand damals in dem bezeichneten Punkte besser, und viele meiner gleichaltrigen Kollegen werden meine Erfahrung bestätigen: denn so trefflich die Stettiner Schule war, sie war doch keineswegs ein unicum. Und wie stand es doch damals mit der Sprachenfolge? Sexta Latein, Quinta Französisch, Quarta Griechisch: also die Dreisprachigkeit während sieben Jahre! Ich will nicht für ihre Zurückführung sprechen; aber hat es Angesichts der früheren Resultate nicht doch höchste Wahrscheinlichkeit, daß der Knabe auch gegenüber einer Mannigfaltigkeit ein besonders aufnahmefähiges und festhaltendes Gedächtnis hat? Wenigstens gegenüber einer Mannigfaltigkeit, wo die Analogien und Beziehungen so klar zu Tage liegen, wie zwischen Latein

und Französisch, Latein und Griechisch? Die Ursache der vielbeseufzten Unsicherheit in den Elementen muß wo anders liegen.

Übrigens ist die Beschränkung der dreisprachigen Gymnasialjahre auf 4 keineswegs etwas Neues in Deutschland. Sie findet sich ja in den bayerischen Gymnasien. Dort beginnt das Latein in VI, das Griechische in U. III, das Französische in U. II. Und wenn es denn sein müßte, daß wir uns auf 4 dreisprachige Jahre beschränken, so würde ich die bayerische Ordnung noch vorziehen, wie denn dort auch der neueste Lehrplan davon nicht abweicht, sondern nur das Französische mit ein paar Stunden mehr ausgestattet hat[1]).

Jedoch R. legt umgekehrt großen Wert darauf, daß nicht das Lateinische, sondern das Französische beginne. Den Streit über die Sprachenfolge Latein-Französisch habe ich unten S. 55—68 zum Gegenstand der Erörterung gemacht und habe dem dort Gesagten jetzt kaum etwas hinzuzufügen.

R. gehört keineswegs zu den rabiaten Gegnern des Beginnens mit dem Latein, die gegen die thatsächlichen Erfolge dieses Unterrichts in den unteren Klassen einfach blind sind. Er redet von der „ungemeinen Lust und Frische", mit der der Knabe in VI Latein treibt, als einer „bekannten Thatsache", findet nur, daß diese Freudigkeit später nachläßt. Immerhin dürfte es ihm schwer sein, jene Thatsache in Einklang zu bringen mit dem von ihm gemalten Bilde des Charakters unseres lateinischen Elementarunterrichts. Denn danach fände der Knabe hier nur eine seiner geistigen Entwicklung durchaus nicht entsprechende, viel zu schwere Denkarbeit. Mir erscheint diese psychologische Schilderung in demselben Grade konstruiert und von der Wirklichkeit abliegend, wie andere, die ich unten berührt habe.

Was mir aber die Reihenfolge Französisch-Lateinisch im Frankfurter Plan nicht in günstigerem, sondern noch ungünstigerem Lichte, als sonst erscheinen läßt, ist die von R. für den französischen Elementarunterricht geforderte ganz empirische Methode. Nicht, daß mir dieses Verfahren für moderne Fremdsprachen verwerflich schiene: ich selbst lasse es, wenn der Lehrer dazu geneigt und die Zahl der Schüler klein ist, im französischen und im englischen Elementarunterricht anwenden und habe zum Teil ganz erfreuliche Resultate gesehen. Gilt es jedoch, den Grund für den gesamten fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums zu legen, so erscheint mir allerdings die „Bonnenmethode" entschieden ungeeignet. Denn da handelt es sich doch darum, den Schüler die Einsicht in die allgemeinen sprachlichen Kategorien gewinnen zu lassen. Um diese Abstraktionen kommen wir nicht herum, und sobald der Schüler sie zu fassen vermag (und daß dies in VI durchaus möglich, beweisen die Thatsachen), dann soll man nicht zögern. Nun heißt es: diese Kategorieen soll der Knabe zunächst lediglich an der Muttersprache lernen und begreifen. Ja, wenn man es in der langweiligsten, ermüdendsten und am wenigsten zu Sicherheit führenden Weise machen will; dagegen wenn man eine

[1]) Auch von Sallwürk ist einem so späten Beginn des Französischen nicht in jedem Fall abgeneigt. „Wenn das Französische — sagt er in einer vor einigen Jahren erschienenen Erklärung — sich nicht neben dem Deutschen als Ausdruck und Vertreter moderner Kultur in den oberen Klassen des Gymnasiums eine diesem Charakter entsprechende Stellung verschaffen kann, so möge man es so stellen, wie im österreichischen oder bayerischen Gymnasium."

anregendere und Sicherheit schaffende vorzieht, dann hat es in Vergleichung der Muttersprache mit einer Fremdsprache zu geschehen und zwar besser mit einer, welche die syntaktischen Werte der einzelnen Worte durch Formenverschiedenheit in weitem Umfang zu klarem Ausdruck bringt, als mit einer, die zum größeren Teil verwaschene Formen hat.

Daran seien Bedenken geschlossen, die sich gegen Konsequenzen der veränderten Sprachenfolge in dem Frankfurter Plan erheben.

Lassen wir einmal die Erwägung beiseit, welches Ziel voraussichtlich im Lateinischen wird erreicht werden können, und wenden wir unsern Blick auf das Griechische. R. weist uns gewissermaßen auf diese Betrachtung hin durch die hohe Wertschätzung, welche er gerade für diesen Unterrichtsgegenstand an den Tag legt. Er führt unter Anderem auch sehr treffend aus, warum ein wirklicher Ersatz durch Übersetzungen der griechischen Originale nicht geboten werde, und ich hätte nur gewünscht, daß er noch schärfer, als es geschieht, den Wert der Kenntnisnahme der Sprache betont hätte und den, welchen für die Schüler das auf Grund sprachlicher Kenntnisse erfolgende Herausarbeiten der Gedanken und thatsächlichen Belehrungen des Autors aus dem Urtext hat.

Jedenfalls denkt R. über den griech. Unterricht so, daß, wenn derselbe durch die neue Organisation geschädigt und nicht zu voller Wirkung auf Verstand, Gemüt und ästhetisches Gefühl der Schüler kommen könnte, der Lehrplan seinem Autor nicht viel Freude machen würde.

Wird nun mit den je 8 Stunden in den vier letzten Jahren das erreicht werden können, was in dem griechischen Unterricht geleistet werden soll?

Betrachten wir die Ausführungsbestimmungen, die R. hinter dem Stundenplan folgen läßt. In Untersekunda soll die griechische Formenlehre, in Obersekunda die Syntax bewältigt werden; die Lektüre bildet in beiden Klassen nach Benützung eines Lese- und Übungsbuches Xenophon: es werde voraussichtlich gelingen, schon im zweiten Semester der U. II. in diesen Autor einzuführen; in O. II. sollen ausgewählte Stücke aus verschiedenen seiner Werke gelesen werden. „In Prima ist die eine Hälfte der Zeit dem Prosaiker, die andere dem Dichter zu widmen. Von den Prosaikern kommen vornehmlich Xenophons Memorabilien, die leichteren Dialoge Platos, Demosthenes und Herodot, sowie Abschnitte aus Thucydides in Betracht. Von Homer wird in Unterprima die Odyssee, in Oberprima die Ilias zu lesen sein, daneben in jedem Jahr ein Stück des Sophokles." Ich meine, auch ein Nichtfachmann, der griechischen Unterricht gehabt, könnte bei diesem Programm bedenklich werden. Und da steht noch „vornehmlich", also auch an andere Autoren ist noch gedacht: und, betrachtet man, wie wir dies für durchaus richtig halten, die griechische Lektüre im Gymnasium zugleich als eine Propädeutik zum Verständnis der modernen Litteraturen, so vermißt man noch Manches, so Euripides und Dichtungen antiker Lyriker.

Aber bleiben wir bei dem obigen Kanon: daß man den Primaner die nicht weniger als sechs neuen Autoren, von denen jeder seine eigentümlichen, zum Teil recht erheblichen Schwierigkeiten hat, eben kosten läßt, ist natürlich möglich; daß es

dem Schüler aber in zwei Jahren gelingen wird, sich an der Hand des Lehrers in alle diese Schriftsteller hineinzuarbeiten und einigermaßen hineinzuleben, und daß die Behandlung dieser Autoren eine den verschiedenartigen Aufgaben der antiken Schriftstellerlektüre entsprechende sein wird, das halte ich allerdings für unmöglich.

Denn Koll. Reinhardt wird mir gewiß zugeben, daß die dem altklassischen Unterricht in dieser Beziehung gestellten Aufgaben nicht gemindert, sondern extensiv und intensiv gesteigert sind. Wesentlich vertieft hat sich zunächst die sprachliche Exegese. Ich denke natürlich bei dem Wort nicht an die unglückselige Manier, die bei jeder Gelegenheit Regeln der Formenlehre und Syntax einschärft, sondern an die Interpretation, die (ohne den Zweck der Anwendung des Lateinischen und Griechischen zu verfolgen) aus den Eigentümlichkeiten der von den unsrigen so stark abweichenden antiken Sprachen den geistigen Gewinn ziehen läßt, der sich ergiebt, wenn einzelne Worte in ihrer Entstehung und ihrem oft so merkwürdigen Bedeutungswandel, wenn die Wortverbindungen in ihrer logischen und psychologischen Bedeutung erkannt werden und wenn das Künstlerische der Sprache in prosaischen und poetischen Werken erfaßt wird. Ferner werden heutzutage mit Recht ungleich höhere Anforderungen an die Form der deutschen Übersetzung gestellt: nachdem das eindringende sprachliche Verständnis gewonnen, soll eine wirklich dem guten Brauch unserer Muttersprache entsprechende Übertragung gefunden werden. Auf einem ungleich höheren Standpunkt ist weiter die sachliche Erklärung angelangt, besonders durch das Prinzip der Anschaulichkeit und die Förderung, welche dieses durch archäologische, geographische und topographische Forschungen erhalten. Aber auch die politische Geschichte, die der Litteratur, der Religion und Philosophie haben Fortschritte gemacht, durch die das Niveau nicht bloß der gelehrten, sondern auch der schulmäßigen Auslegung der Autoren bedeutend gehoben ist. Und jede ordentliche Schulexegese soll nicht bloß einzelne Schwierigkeiten lösen: sie soll den Schüler lebendige Eindrücke gewinnen und auch verarbeiten lassen. Was ein Historiker, was ein Epiker erzählt, soll gewissermaßen miterlebt werden. Eine gerichtliche oder staatsmännische Rede, die einst in Athen oder Rom fesselte und überzeugte, eine Tragödie, die im Dionysostheater die Zuschauer erschütterte, soll auch auf unsere Zöglinge einen lebhaften Eindruck machen. Die Gedankenreihen eines philosophischen Gesprächs müssen nachgedacht werden u. s. w. Sodann haben sich die Schüler über all das Empfangene und Empfundene auch auszusprechen in zusammenhängendem Bericht und in beurteilendem Gedankenaustausch mit Lehrer und Mitschülern. In diesen Besprechungen ist auch die Kunstform des Gelesenen den Schülern zum Verständnis zu bringen. Und noch eines, das früher wohl fast ganz vernachlässigt worden. Die Beziehungen des Altertums zur Gegenwart sind bei den zahlreichen Gelegenheiten, welche die klassische Lektüre bietet, aufzuzeigen, die Einwirkung besonders auf unsere Litteratur und unser politisches Leben; oder das Verständnis der Gegenwart ist zu fördern durch Darlegung des gegensätzlichen Verhältnisses, in dem wir in anderen Punkten zu den Alten stehen.

Diese Forderungen zu erfüllen kostet aber viel Zeit, ungleich mehr, als die

vor wenigen Jahrzehnten übliche Art der Exegese. Mehr Zeit wird es auch kosten, wenn man die Schüler, wie in den neuen preußischen Lehrplänen verständigerweise angeordnet ist, nicht bloß bei Einführung in einen Autor, sondern auch später viel unpräpariert übersetzen läßt.

Will Reinhardt die volle Berechtigung irgend einer dieser Forderungen nicht anerkennen? Ich glaube nicht. Denkt er sich in den Primen seines Gymnasiums immer nur ungemein begabte Schüler, die ganz Abnormes leisten werden? Schwerlich. Dann ist mir unfaßlich, wie er sein Programm ausführen will. Doch nicht so, daß er an allen Autoren thatsächlich nur kosten läßt? Nein. Daß er das nicht bloß intellektuell, sondern auch moralisch Schädliche solchen Verfahrens verkennen sollte, kann ich seiner pädagogischen Einsicht nicht zutrauen. Außerdem haben wir in seinen Erläuterungen eine Äußerung, aus der geschlossen werden muß, daß er an eine umfangreichere Lektüre speziell der Historiker denkt. Der höhere Kurs in der alten Geschichte ist nämlich in Folge des Abschlusses, der nach Untersekunda eintreten soll, und wegen der Ausdehnung, die Latein und Griechisch in den oberen Klassen haben sollen, auf 1 Jahr mit 2 Stunden reduziert. Dem Bedenken aber, das hiergegen wegen des zu bewältigenden Stoffes entstehen könnte, wird unter Anderem mit den Worten begegnet: „Der Ausfall in der alten Geschichte kann zum Teil dadurch gedeckt werden, daß die Lektüre der historischen Schriftsteller des Altertums systematisch geordnet und als geschichtliche Quellenkunde gewürdigt wird.“

Kurz, in dem, was der griechische Unterricht während der ihm von Reinhardt zugestandenen Zeit erreichen soll, liegt mir und wahrscheinlich fast allen meiner Fachgenossen ein Rätsel vor, auf dessen Lösung ich in hohem Grade gespannt bin. Unter der Voraussetzung, daß ich das Jahr 1901 erlebe, wo die demnächst in die Sexta der Reformschule eintretenden Schüler, soweit sie regelmäßig aufgestiegen sind, der Reifeprüfung entgegengehen werden, möchte ich gleich im Voraus meinen Kollegen um die Erlaubnis bitten, ihn und seine Oberprimaner dann eines Tages besuchen zu dürfen.

Andere meiner Einwände gegen den Frankfurter Lehrplan beziehen sich auf nichtklassische Unterrichtsgegenstände, die durch die Ausdehnung des altsprachlichen Unterrichts in den oberen Klassen nach meiner Anschauung beeinträchtigt werden.

R. bemerkt unter Mathematik und Rechnen, daß dieses Fach gegen den bisherigen Bestand mehrere Stunden gewinne. Dies trifft aber nur die unteren Klassen und die Tertien, in denen je 1 Stunde zugelegt ist; dagegen in U. II und O. I ist von 4 auf 3 Stunden heruntergegangen (nach R.'s ursprünglichem Plan sollte sogar die Mathem. auch in O. II und U. I nur 3, in O. I nur 2 Stunden haben). Wie viele Mathematiker werden mit dieser Verschiebung einverstanden sein? Ich glaube, sehr wenige. Wenigstens wurde bei uns in Baden 1883 die umgekehrte Verschiebung, wonach den Primen zu den bis dahin ausgesetzten 3 Stunden Mathematik eine hinzugefügt und dafür den Tertien die vierte Stunde genommen wurde, als ein Fortschritt angesehen. Und ich glaube ebenfalls, die auch von Helm-

holz auf der Berliner Konferenz geforderten 4 St. Math. und 2 St. Physik in den 4 oberen Klassen sollten festgehalten werden und zwar in der Weise, daß die 6 St. in einer Hand liegen und dem Lehrer gestattet ist, der Physik auch vorübergehend mehr Zeit einzuräumen. Denn das wahrhaft Belebende des mathematischen Unterrichts beruht doch auf der Einsicht in die Verwendung der Wissenschaft, wie sie vor Allem die mathematische Begründung physikalischer Gesetze zeigt. Die Teile der Mathematik aber, welche in dieser Richtung dienen, können zum großen Teil erst in den oberen Gymnasialklassen gelehrt werden.

Noch bedauernswerter erscheint uns der Verlust, welchen der Geschichtsunterricht in den obersten Klassen erleidet. Denn die alte Geschichte verfügte bisher über 2×3 wöch. Stunden (wenigstens sehe ich in dem gedruckten Verzeichnis der Lehraufgaben, die an einem wohlbekannten Berliner Gymnasium für die einzelnen Fächer festgesetzt waren, daß der griechischen und römischen Geschichte alle Geschichtsstunden in U. II. und je 1 St. in O. II., U. I. und O. I. gewidmet wurde). In dem Frankfurter Reformgymnasium dagegen ist die alte Geschichte nun auf 1 Jahr mit 2 Stunden beschränkt.[1] Die Unterstützung dieses Unterrichts durch die lateinische und griechische Lektüre war, wo diese einigermaßen richtig betrieben wurde, jetzt schon vorhanden; daß sie bei der Beschränkung der lateinischen und griechischen Stunden in ausgedehnterem Maße stattfinden wird, ist nicht glaublich. Aber auch für das Mittelalter sind in U. I. nur 2 Stunden übrig, weil Latein und Griechisch hier zusammen 16 Stunden haben sollen. Auch das dürfte Manchem entschieden zu wenig sein, so denen, welche überzeugt sind, daß einzelne Teile der mittelalterlichen Geschichte in der neuesten Zeit erhöhte Bedeutung bekommen haben. Endlich wird auch die neuere Geschichte unter dieser Zweistündigkeit des Geschichtsunterrichts in U. I leiden: denn dessen Ziel soll ja nach den neuen preußischen Lehrplänen (wie das wohl auch bisher schon in der Praxis vielfach der Fall war) das Ende des dreißigjährigen Krieges sein.

Auch der fakultative englische und der für die künftigen Theologen doch eigentlich obligatorische hebräische Unterricht werden durch die Frankfurter Lehrplangestaltung in Not geraten. Wenn es auch unrichtig ist zu verlangen, daß das Englische an den Gymnasien obligatorisch sein soll, so bleibt es doch allezeit sehr erwünscht, daß diese Sprache und ihre Litteratur bis zu einem gewissen Grade schon auf der Schule kennen gelernt werden. Speziell in Frankfurt dürfte dieser Wunsch auch von den meisten Eltern der Gymnasiasten geteilt werden. Wird nun auf die Ausführung desselben nicht vielfach hemmend wirken, daß ein Jahr vorher die formenreiche griechische Sprache begonnen und daß die Obersekunda nach dem Frankfurter Lehrplan 31 obligatorische wissenschaftliche Stunden hat?

Wer einen neuen Plan vorträgt und Zutrauen zu ihm in engeren und weiteren Kreisen zu erwecken trachtet, der bezeichnet als seine Meinung, daß der an-

[1]) Ein Plan für den Geschichtsunterricht, mit dem wir uns noch eher hätten befreunden können, war zuerst von R. vorgeschlagen, mußte aber der Rücksicht auf die Abschlußprüfung am Ende der U. II. weichen.

zustellende Versuch, wenngleich nicht sicher, doch wenigstens wahrscheinlich gelingen werde. Darf ich dem gegenüber ebenfalls prophezeien, so möchte ich Folgendes vorhersagen. Wohl auch der lateinische, jedenfalls der griechische Unterricht wird schon bei Ausführung des vorliegenden Planes seine Aufgaben nicht zweckentsprechend erfüllen können. Im weiteren Verlauf aber wird in den obersten Klassen für andere Unterrichtsgegenstände, die durch Vermehrung der altklassischen Stunden in diesen Kursen zu kurz gekommen sind, ein Stundenmehr verlangt werden, und die notwendige Subtraktion wird dann am klassischen Unterricht vorgenommen werden, womit nach Reinhardts eigenen Worten seinem Plane das Herzblatt ausgebrochen wäre. Erst ein Minus von Jahreskursen, dann eines von Wochenstunden, wie es schon in mehr als einem Fall gegangen ist. Ob es auch in Frankfurt so gehen wird, das wird das 20. Jahrhundert zeigen. Doch als Zeichen für die Richtigkeit meiner Prophezeiung erlaube ich mir vorläufig viele krächzende Vogelstimmen zu betrachten. Ich meine die Stimmen derer, denen ein Niedergang der klassischen Studien höchst willkommen wäre und die den Frankfurter Plan mit Beifall begrüßen.

Auf eins aber müssen wir hier noch eingehen, auf Reinhardts Zurückweisung derjenigen Argumente gegen die Einheitsschule, die Ziegler seinen Erfahrungen an einem schweizerischen Gymnasium entnommen, ich der Entwicklung des skandinavischen höheren Schulwesens.

R. hat den Stundenplan der schwedischen Gymnasien abdrucken lassen und weist darauf hin, daß hier in der unserer Sexta entsprechenden Klasse für alle nach höherer Bildung Strebenden das Deutsche beginne, dann von Untertertia an in der mit dieser Klasse sich abzweigenden gymnasialen Abteilung Jahr für Jahr eine neue Sprache angefangen werde, in U. III. selbst das Latein, in O. III. das Französische, in U. II. das Griechische. Daß nun der jetzt von R. aufgestellte Plan von dem schwedischen in wesentlichen Punkten abweicht, leuchtet ja ein. Ebenso ist der norwegische nicht der Frankfurter: denn dort beginnt die erste Fremdsprache (das Deutsche) in unserer V, ihr folgt in U. III. das Latein und in O. II. (dem Beginn des eigentlichen norwegischen Gymnasiums) das Griechische und Französische. Näher kommt aber schon der dänische Plan dem Reinhardt'schen in Bezug auf die Folge der obligatorischen Fremdsprachen: denn dort treten die Knaben in die unterste (unserer Untertertia) entsprechende Klasse der höheren Schulen schon mit deutschen und französischen Kenntnissen ein, in dieser beginnt das Lateinische, in Untersekunda das Griechische. Doch auch hier könnte ja R. auf zwei Abweichungen seines Planes aufmerksam machen: erstens darauf, daß bei ihm nur eine moderne Fremdsprache dem Latein vorausgeht (ob aber wohl die zweite die Jungen zum Erfassen des Lateinischen weniger geeignet macht? In Altona ist man anderer Ansicht: da geht im Realgymnasium dem Latein Französisch und Englisch voraus). Zweitens könnte R. auf die geringere Anzahl der Wochenstunden für Latein und Griechisch in Dänemark hinweisen.

Indes diese Abweichungen des Reinhardt'schen Planes von den skandinavischen

lassen es doch keineswegs als minder berechtigt erscheinen, aus den dortigen Zuständen und Entwicklungen des humanistischen Unterrichts einen warnenden Schluß gegen die Einheitsschulorganisation überhaupt, gegen die Hinausschiebung des lateinischen und griechischen Unterrichts zu ziehen; und auch gegen den Frankfurter Plan speziell sind die dortigen Erfahrungen anzuführen. Denn nehmen wir an, daß in der Frankfurter Unter I. nach 2 Klassen mit 8 + 8 w. griech. St. das geleistet werden wird, was man in der schwedischen Ober I. nach 3 Klassen mit 7 + 7 + 6 St. leistet[1]), so entspricht eben dieses der Alters- und Entwicklungsstufe auch der Unterprimaner keineswegs und ist jedenfalls durchaus noch nicht geeignet, den Schüler (um R.'s Worte zu gebrauchen) „einen Abglanz und unauslöschlichen Eindruck von der Schönheit und Geistestiefe des Hellenentums" empfinden zu lassen, zu erzielen, „daß eine solche ästhetische Bildung verfeinernd auf seine ganze Sinnesart und auch auf die sittliche Grundlage seines Wesens wirkt, daß er einen lebendigen Begriff von dem Zusammenhang unserer Kultur mit dem Altertum erlangt." Soll diese Einwirkung des griechischen Unterrichts aber erst in Oberprima eintreten, dann ist sie zu kurz, um wirklich intensiv und von irgendwie dauernden Folgen begleitet sein zu können.

Bezüglich des Ursprungs der Hinausschiebung des Lateinischen und Griechischen in den skandinavischen Ländern kann ich Herrn Kollegen Reinhardt auf S. 82 f. verweisen. Doch möchte ich noch ein Wort beifügen über seine Bemerkung, daß die Regierenden in den genannten Staaten gut daran gethan hätten, gegenüber der auf gänzliche Beseitigung der alten Sprachen drängenden Partei so weit, als sie gethan, nachzugeben, weil jenes Drängen sonst auf mehr Erfolg hätte rechnen können.

Die mit diesen Worten ausgesprochene Motivierung des Verfahrens jener Regierungen entspricht höchstens zum Teil der Wirklichkeit. Da aber R. das Motiv billigt und etwa auch in Deutschland eine ähnliche Erwägung und ähnliches Verfahren für richtig halten würde, so werde ich zu folgenden Fragen veranlaßt. Gesetzt den Fall, die Verkürzung des klassischen Unterrichts durch die skandinavischen Regierungen hätte wirklich den Grund in der Überzeugung gehabt, daß man die Hälfte opfern müsse, damit nicht das Ganze verloren gehe: wäre das Verfahren dann wirklich ein zweckentsprechendes gewesen? Sind die Angriffe gegen den klassischen Unterricht seit jener Zeit, wo man ihn auf 6, bezw. 4 Jahre beschränkte, und so seine Wirksamkeit lähmte, nicht doppelt heftig gewesen und haben sie seit jener Zeit nicht in weiteren Kreisen Anklang gefunden? Treten jetzt in Skandinavien nicht Vorschläge und reichlich unterstützte Vorschläge auf, deren Verwirklichung thatsächlich dem humanistischen Schulunterricht den Todesstoß geben würde?

Die Rückzugstaktik hätte sich, wenn sie wirklich vorhanden war, hier sehr schlecht bewährt und wäre geeignet, uns zu warnen.

---

[1]) Bei dieser Gleichsetzung sind die ungewöhnlich langen schwedischen Ferien mitberücksichtigt. Übrigens hätte ich auch die drei dem obersten Kurs vorausgehenden dänischen Klassen mit 5 + 5 + 6 griech. Stunden den Frankfurter Sekunden gleichstellen können.

Prof. Ziegler hatte gegen die Einheitsschulgestaltung angeführt, was er als Lehrer am Winterthurer Gymnasium erlebt. Reinhardt bemerkt nun allerdings wieder mit Recht, sein Plan weiche doch in wesentlichen Punkten von dem ab, welcher in Winterthur zur Zeit Zieglers gegolten. Vor Allem seien dort die Knaben (wie auch jetzt noch) in die unterste Klasse mit Vollendung des 12. Lebensjahres ohne Kenntnis einer Fremdsprache eingetreten, um dann im ersten Schuljahr Latein, im zweiten Französisch, im dritten Griechisch anzufangen, wogegen in Frankfurt die 9jährigen Französisch, die 12jährigen Latein, die 14jährigen Griechisch beginnen sollen.

Doch ein allgemeines Abweisen der in der Schweiz gemachten Erfahrungen zur Beurteilung des Frankfurter Planes ist ebenso unrichtig, wie die Behauptung, daß die skandinavischen Erfahrungen hierfür keine Bedeutung hätten.

Den Charakter der Mannigfaltigkeit zeigt das Land der Eidgenossen recht sehr auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens.[1]) Unter den sehr verschiedenartigen gymnasialen Lehrplänen der deutschen Schweiz aber giebt es einen, der dem Frankfurter viel ähnlicher sieht, als der Winterthurer.

Die Gymnasialabiturienten des Kantons Aargau haben, abgesehen von der Volksschule, folgenden Schulweg hinter sich. Nach zurückgelegtem 11. Lebensjahr sind sie in eine Bezirksschule eingetreten und haben da in der untersten Klasse Französisch begonnen. Die, deren Eltern in der Kantonshauptstadt wohnen, sind dann nach zweijährigem Besuch der Bezirksschule (die übrigens vier Jahreskurse hat) in das Aarauer Progymnasium übergegangen und haben in der ersten Klasse dieser Anstalt Latein, in der zweiten Griechisch angefangen. Darauf haben sie noch vier Jahre Latein und Griechisch im Aarauer Gymnasium gelernt. Die hingegen, deren Eltern in anderen Orten des Kantons wohnen, haben meist bis zum Eintritt in das Gymnasium die Bezirksschule ihrer Heimat durchgemacht und da im zweiten Jahr mit dem Lateinischen, im vierten mit dem Griechischen begonnen. Also entweder 8 Jahr Französisch, 7 Jahr Latein, 5 Jahr Griechisch; oder 8 Französisch, 6 Latein, 5 Griechisch.

Die Wirkung aber dieser Organisation ist (bei aller Anhänglichkeit an die Aarauer Anstalt muß ich es bekennen) mir nie als eine günstige erschienen, sondern die meisten der Mißstände, welche Ziegler in Winterthur wahrgenommen und welche sich nach zahlreichen Zeugnissen an den skandinavischen Schulen finden, habe ich dort ebenfalls beobachtet. Sie hängen doch also wohl mit der Aufschiebung der klassischen Sprachen ursächlich zusammen.

---

[1]) Als von mir 1868 zum ersten Mal die Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz zusammengestellt wurden zum Zweck einer Besprechung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins über die Frage, „ob nicht eine Beschränkung der Fächer oder innerhalb der einzelnen Fächer erstrebt werden solle“, — da zeigte sich eine Buntheit, die selbst die Fachgenossen stark überraschte, und man sagte sich, daß auch eine größere Annäherung in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung der höheren Schulen wünschenswert sei. Nimmt man nun die sehr verdienstliche und zu wenig bekannte Veröffentlichung von Dr. J. Brunner aus dem Jahr 1883: „Die Lehrpläne der deutsch-schweizerischen Gymnasien“ (Aarau bei Sauerländer) zur Hand und die sorgsamen Nachträge von Dr. Ed. Escher in den Jahresheften des genannten Vereins, so wird man finden, daß man diesem Ziel noch wenig näher gekommen ist.

Indes Reinhardt wird einwenden: „Auch von der aargauischen unterscheidet sich die Frankfurter Einrichtung. Denn hier soll nicht zwei, sondern drei Jahre Französisch allein gelehrt werden und Griechisch nicht ein, sondern erst zwei Jahre nach dem Latein begonnen werden. Damit werde ich Besseres erzielen."

Nun wohl, so wird es denn auch mit dieser Modifikation der Aufschiebung des Lateinischen und Griechischen versucht werden. Ja, ein solcher Versuch ist vom theoretisch-pädagogischen Standpunkt aus sogar zu bewillkommnen, sowenig Aussichten auf Erfolg auch alle bisherigen Erfahrungen gewähren. Hinter den Professoren der **materia medica** mit ihren Versuchs-Vierfüßlern stehen wir pädagogischen Therapeuten hinsichtlich des Umfangs unserer Beobachtungen alle Zeit zurück. Empfinden wir dies mit einem Gefühl des Neides, so müssen wir, meine ich, jedes pädagogische Experiment, das irgendwie unsere Erfahrung zu erweitern geeignet scheint, begrüßen. Und wenn ein Mann, wie H. Dir. Reinhardt, den Versuch leitet und dem Leiter so tüchtige Kräfte zur Seite stehen, wie dies in Frankfurt a. M. der Fall, so können die Eltern, welche ihre Kinder der Versuchsanstalt übergeben, dies natürlich mit der Beruhigung thun, daß falls auch nicht dasjenige erzielt wird, was man beabsichtigt, doch nicht etwa ein ganz unglückliches pädagogisches Ergebnis herauskommen wird.

Jedoch ganz anders stellt sich die Sache, wenn das Verlangen auftritt, man solle eine solche Unterrichtsgestaltung allgemein einführen. Da erwächst Jedem, dem sich die Organisation durch Erwägung oder Erfahrung als entschieden zweckwidrig erwiesen hat, die dringende Pflicht, seine Beweismittel unablässig geltend zu machen, zumal wenn ein so weitgreifender Schaden erwartet werden muß, wie dies bei der Durchführung der Einheitsschule der Fall ist.

Denn thatsächlich handelt es sich bei dieser gewünschten radikalen Änderung unseres Unterrichtswesens nicht bloß um Leben oder Tod der Gymnasien und der humanistischen Schulbildung, sondern zugleich um ein Sinken der Universitätsstudien, der wissenschaftlichen Forschung, der nationalen Kultur.

Warum wir unsere Argumente zum großen Teil dem Ausland entlehnt, ist an einer Stelle der Schrift gesagt. Die Ausführlichkeit, mit der dies mehrfach geschehen, wurde notwendig gemacht durch die falschen Darstellungen ausländischen Unterrichtswesens, die fort und fort verbreitet werden und nicht wenige getäuscht haben, wie beispielsweise das Immediatgesuch der 70 preußischen Städte an den Kaiser um allgemeine Einführung der Einheitsschule sich auf „die guten Erfahrungen" beruft, welche alle nordischen Länder mit einer derartigen Organisation gemacht hätten. Aber auch aus einem anderen Grunde war eine eingehende Behandlung speziell der skandinavischen Zustände und Entwicklungen am Platz. Die Waffe, welche die Verteidiger der Einheitsschule dorther glaubten nehmen zu dürfen, erweist sich bei genauer Betrachtung umgekehrt als eine der schärfsten Waffen gegen die Institution. Die in den nordischen Staaten gefällten Urteile über die Folgen der Einrichtung zum Beispiel (wie ich solche an mehreren Stellen wört-

lich mitgeteilt) treffen zum Teil ganz genau zusammen mit den Bedenken, die bei uns geäußert worden sind: an Stelle des „wird“ in unseren Befürchtungen tritt nur ein „ist“ in den dortigen Klagen.

Vielleicht scheint es Manchem, daß ich in Bekämpfung entgegenstehender Ansichten zu viel gethan habe. Doch einige Anschauungen, auf die sich die Empfehlung der Einheitsschule stützt, erfreuen sich, weil ihnen noch fast gar nicht widersprochen worden ist, einer solchen Verbreitung, daß eine kurze Abweisung entschieden unzureichend gewesen wäre. Bei anderen Behauptungen liegt nach den gemachten Erfahrungen die Gefahr vor, daß sie, wenn kein eingehender Widerspruch erfolgt, in weiteren Kreisen Glauben finden. Übrigens habe ich einige polemische Erörterungen dieser Art in Anmerkungen verwiesen, so daß sie den nicht aufzuhalten brauchen, dem die Auseinandersetzung im Text genügt.

Die ersten 43 Seiten der folgenden Schrift sind ein an einigen Stellen veränderter und ergänzter Abdruck von Aufsätzen, die in dem I. und III. Heft des „Humanistischen Gymnasiums“ vom Jahr 1891 erschienen sind.

Die ersten vier Bogen wurden bereits in den ersten Tagen des laufenden Jahres abgezogen (Erkrankung verzögerte dann den Abschluß). Daraus erklärt sich unter Anderem, daß ich die Bekämpfung einer Ansicht meines Mitte Januar verstorbenen Freundes Frick (S. 56) nicht mit einem Worte begleitet habe, das der hohen Wertschätzung entsprechenden Ausdruck gab, die ich, bei mancher Meinungsverschiedenheit, alle Zeit für das aus tiefer Begeisterung für den pädagogischen Beruf fließende, rastlose Streben dieses hervorragenden Schulmannes nach Vervollkommnung der Lehrverfassung und der Lehrmethoden empfunden habe.

Heidelberg, April 1892. G. U.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorwort	III
Die letzten Verhandlungen in der preuß. II. Kammer über die Einheitsschule	IV
Die neuen Frankfurter Lehrpläne	X
Besprechung der Einheitsschule in der Berliner Konferenz	1
Abstimmung der Konferenz	6
Gründe erneuter Behandlung, Hinweise auf das Ausland	7
Vorschlag vom Vorstand des Vereins für Schulreform	9
Meinungsverschiedenheiten innerhalb des V. für Schulreform	10
Eingabe des Berliner Reformvereins an das preußische Abgeordnetenhaus	12
I. Die Einheitsschule ein Mittel gegen die Überfüllung der gelehrten Berufe?	14
Verführen die Gymnasien zur Ergreifung eines gelehrten Berufs?	14
Wird nach dreijährigem gemeinsamem Unterricht eine Sonderung der Schüler gelingen, infolge deren nur die für ein Studium Befähigten den hierzu vorbereitenden Weg einschlagen?	20
Die Überfüllung der gelehrten Berufe in Skandinavien	23
Haben wir aus den skandinavischen Verhältnissen eine Lehre für uns zu ziehen?	26
Die Einheitsschule hat die Überfüllung der gelehrten Berufe sogar gesteigert	27
Die Überfüllung der gelehrten Berufe in der Schweiz	29
(Die organische Verbindung der niederen und höheren Schulen in der Schweiz)	31
Auch bei uns würde die Einheitsschule den Zudrang zu den gel. Berufen steigern.	32
Vermehrung der Gelegenheiten zu gel. Vorstudien bei der Einführung der E.-Schule	35
II. Wird die Einheitsschule vor Überbürdung der Schüler schützen?	36
Die Überbürdung kein allgemeines Übel bei uns	36
Für welche Klassen wäre eine Erleichterung am ehesten wünschenswert?	38
Entlastung und Überlastung als Wirkungen der Einheitsschule	39
Überbürdung der Schüler in den skandinavischen Staaten	40
Überbürdung der Schüler in der Schweiz	43
III. Würde die Einheitsschule mit dreijährigem lateinlosen Unterbau die Wahl des Berufs wesentlich erleichtern?	44
IV. Die „verkrüppelte" Bildung derer, welche das Gymnasium vor Absolvierung verlassen	47
Ist die Vorbildung der Gymnasialabiturienten für die medizinischen, naturwissenschaftlichen, polytechnischen Studien ungenügend?	50
Trennung der für gelehrte Studien Bestimmten in zwei Abteilungen auf den obersten Stufen	54

Seite

V. Ist das Latein zu schwer oder sonst ungeeignet für Sextaner? 55
Der bisherige Beginn des Lateinunterrichts in Württemberg 60
Ist das Französische als grundlegende Fremdsprache geeignet? 61
Praktische Erfahrungen mit der Reihenfolge Französisch-Latein 65
Erfahrungen im Ausland mit dem Deutschen als grundlegender Fremdsprache . 67
VI. Die Einheitsschule als Mittel zur Beseitigung sozialer Mißstände? 69
VII. Die Ersparnisse, die die Einheitsschule Einzelnen bringen könnte 70
Die Ersparnisse, die die E.-Schule öffentlichen Kassen bringen könnte . . . 72
Die Immediateingabe der 70 preußischen Städte 72

Verkümmerung des humanistischen Unterrichts bei der Einheitsschulorganisation . . 74
Die Ergebnisse des humanistischen Unterrichts in den drei skandinavischen Reichen 75
Die schlimmen Aussichten für den humanistischen Unterricht in Skandinavien . 77
Der Grund liegt in dem Hinausschieben des klassischen Unterrichts . . . 82
Die Folgen dieses Verfahrens würden bei uns nicht andere sein . . . 84

Auch die nichtklassischen Fächer leiden bei einem Hinausschieben des klass. Unterrichts . 85
Die Ergebnisse des nichtklassischen Unterrichts auf der gymnasialen Linie in Schweden 86

Zufriedenheit würde mit der Einheitsschule bei uns nicht einkehren 90
Die Antihumanisten streben nach vollkommener Beseitigung des klass. Unterrichts . 91
Unzufriedenheit der humanistisch Gesinnten in Schweden 91
Urteile von schwedischen Lehrerkollegien 92
Urteile von Domkapiteln 93
Urteile von Universitätslehrern 95
Proteste der humanistisch Gesinnten in Norwegen und der Schweiz . . . 98
Unzufriedenheit mit den Leistungen der Einheitsschule für die praktischen Berufsarten 99
Verlassen des Einheitsschulprinzips in Schweden 100

„Läßt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale und lateinlose) ein gemeinsamer Unterbau herstellen?" So lautete der erste Teil der zweiten Frage, welche der Berliner Konferenz vorgelegt worden war. Der Verfasser der vorliegenden Schrift gab als erster Berichterstatter zunächst in Thesenform folgende Antwort: „Eine Schulgestaltung mit gemeinsamem Unterbau für alle drei Schularten ist nicht zu empfehlen. Die mannigfachen Vorteile, welche viele von dieser Organisation erwarten, sind zum größten Teil eingebildet. Der Gewinn aber, welcher etwa von ihr erhofft werden könnte, wiegt den Schaden nicht auf, den sie sicher bringen würde." (Statt „sind zum größten Teil eingebildet" wurde von mir auf die private Bemerkung eines Konferenzmitgliedes, daß der Ausdruck ihm verletzend erscheine, später die Fassung gewählt: „würden sich zum größten Teil sicher nicht ergeben.")

Der zweite Berichterstatter, Geh. Oberschulrat Schiller, hatte in seiner ersten These erklärt, daß ein gemeinsamer Unterbau für alle drei bestehenden Schulgattungen möglich sei a) jedenfalls bis zur Sexta einschließlich, wenn der fremdsprachliche Unterricht überhaupt erst in Quinta beginne, b) bis zur Quinta einschließlich, wenn in dieser Klasse das Französische der einzige fremdsprachliche Unterricht bleibe. „Spätestens von Quarta ab — hatte er aber hinzugesetzt — muß die Scheidung zwischen gymnasialer und realistischer Schulform beginnen."

Der dritte Berichterstatter, Realgymnasialdirektor Dr. Schlee, hatte in seinen Thesen einen gemeinsamen Unterbau von 3 Jahren, gleich dem, welcher für Realgymnasium und lateinlose Realschule in Altona besteht, empfohlen. Das Latein solle für diejenigen, welche es lernen wollten, in Untertertia beginnen; das Griechische dann für die, welche eine volle humanistische Vorbildung suchten, in Obersekunda. Als Übelstände, welche die gegenwärtige Organisation des höheren Schulwesens erzeuge, und welche durch die vorgeschlagene Gestaltung beseitigt werden würden, waren dabei genannt: a) Überlastung der Gymnasien mit ungeeigneten Schülern, b) Kummer und Sorge für viele Eltern, c) übergroßer Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, d) eine verfehlte Schulbildung für die große Mehrzahl der Schüler des Gymnasiums.

Der erste Berichterstatter hatte zur Begründung seiner These das Wort am ersten und dritten Tage der Verhandlungen, Protok. S. 77—90, 163—172[1]); die beiden anderen am zweiten und dritten (S. 95—101—108; 158—159—163).

In der Diskussion am zweiten Tage sprach Geh. Oberregierungsrat Thiel, der Kommissar des Ministeriums für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, vom Standpunkt des von ihm vertretenen Ressorts den Wunsch aus, daß an den Orten, an welchen nur ein Gymnasium existiert, die Schule so umgestaltet werde, daß sie in ihren unteren Klassen gleichzeitig die Anforderungen des Erwerbslebens befriedigen könne, während in den größeren Städten die Gymnasien neben den Schulen anderer Arten bestehen bleiben sollten (Protok. S. 111—116).

Geh. Rat Virchow berührte in seiner Rede (S. 116—123) den Plan eines gemeinsamen Unterbaus gar nicht.

Gewerbeschuldirektor Holzmüller erklärte, daß er noch im Jahr 1885 ein begeisterter Anhänger der Einheitsschule und des gemeinsamen Unterbaues für sämmtliche drei Arten von Lehranstalten gewesen, daß er aber von Jahr zu Jahr bedenklicher geworden und jetzt die Zweckmäßigkeit einer solchen Einrichtung auf das allerentschiedenste leugne (Protok. 123 f.).

Direktor Frick befürwortete einen einklassigen gemeinsamen Unterbau in der Weise, daß er vorschlug, die Unterrichtszeit der höheren Schulen um ein Jahr zu verlängern und dann aus der untersten Klasse den fremdsprachlichen Unterricht ganz zu entfernen. Die Frage, ob im zweiten Jahr mit dem Französischen oder Lateinischen begonnen werden solle, bezeichnete er als eine für ihn noch offene. Als äußerste Grenze des gemeinsamen Unterbaues erklärte aber auch Frick das Ende der zweiten Klasse, so daß dann bei zehnjährigem Kurs das Lateinische durch 8 Klassen hindurchgehe (S. 125—130).

Geh. Rat Hinzpeter brachte als Beitrag zu der Frage über die für die klassischen Studien nötigen Jahreskurse die Mitteilung, daß vergangenen August in

---

[1]) Beiläufig sei es hier verstattet, auf den oben genannten Seiten der Protokolle einige Versehen zu berichtigen, von denen ich größtenteils dahingestellt sein lassen muß, ob es Druckfehler sind, oder ob ich sie bei der eiligen Verbesserung der Stenogramme übersehen habe.

S. 77, Z. 32 lies Karlsruhe statt Kassel. 78, 12 lies z. T. statt z. B. 78, 26 lies sicher statt sich. 79, 11 von unten lies aber auch in Schulsachen. 80, 12 von unten lies Ich gehe aber noch einen Schritt weiter und glaube. 84, 19 von unten lies Stämmen statt Staaten. 84, 5 von unten lies der frühere schwedische Minister. 85, 9 lies an statt in. 86, 14 lies dann statt denn. 86, 12 von unten lies und wenn Sie. 87, 2 von unten lies Einhelligkeit statt Einheitlichkeit. 88, 6 von unten lies müßten. 89, 19 lies Fouillée statt Feuillet. 90, 3 lies gebe statt habe. 90, 15 lies in einer Renaissance. 90, 28 lies deutschen statt lateinischen. 90, 9 von unten lies Staat statt Stand. 94, 2 von unten lies Aufenthalts dort. 95, 18 lies hierfür. 166, 27 lies angestrebt statt angestellt. 170, 4 lies am statt im. 170, 5 lies bestellt statt gestellt. 170, 12 lies mit einem ½jährigen Kursus statt mit 1½jährigem Kursus. 170, 8 von unten lies des Deutschen ohne Unterrichts. 171, 22 lies einundsiebzig statt 1870.

Ein faktischer Irrtum von mir war es, als ich Herrn Gobat den früheren Berner Erziehungsdirektor nannte. Ich hatte gehört, daß er ein anderes Ressort im Berner Regierungsrat übernommen habe. Bald darauf aber las ich im „Bund“ seinen Namen unter einer Ankündigung des Erziehungsdepartements. Ich bedauere meinen Irrtum und — daß es ein Irrtum war.

Frankreich der klassische Unterricht daselbst um ein ganzes Jahr verlängert worden sei (S. 130 f.).

Abt Uhlhorn erklärte sich gegen jede Verquickung von Gymnasien und Realschulen. Dieselbe müsse einmal zur Überbürdung führen und zweitens zur Schädigung der gymnasialen Bildung, und dies würde einer der schwersten Verluste sein, welche unsere Nation treffen könnten (S. 131—133).

Fürstbischof Kopp sprach vom Standpunkte der Kirche gegen jede weitere Beschränkung der klassischen Schulstudien und wies darauf hin, daß die gegenwärtige Gymnasialbildung auch treffliche praktische Resultate zeitige (S. 133 f.).

Direktor Jäger wandte sich gegen die Meinung der Verteidiger der Einheitsschule, daß durch das Hinausschieben des Lateinischen die Entscheidung über den künftigen Beruf der Knaben wesentlich erleichtert werden würde, und gegen die verdammenden Urteile über die Schulbildung derjenigen, welche das Gymnasium, ohne es absolviert zu haben, verlassen (S. 134—138).

Auch Direktor Matthias sprach sich gegen eine Verquickung der gymnasialen und lateinlosen Schulen aus und wies nach, wie häufig und leicht sich in Düsseldorf der Übergang von Solchen, die das Latein begonnen, in die lateinlose Bürgerschule vollziehe (S. 138 f.).

Dr. Göring bemerkte, daß er mit seinem Vorschlage, das Lateinische bis Obersekunda aufzuschieben, nicht den anderen gleichgestellt werden dürfe, welche die Verschiebung des Beginns des lateinischen Unterrichts in eine obere Klasse verlangen: denn das von ihm in der „Neuen deutschen Schule“ aufgestellte Programm gehe nicht auf eine Reform des Gymnasiums aus, sondern stelle das Bild einer neuen Schule auf, in der wissenschaftliche Bildung auf ganz anderem Wege erzielt werden solle: er habe ganz andere Erziehungsmittel, ganz andere Bildungsfächer gefordert (S. 139—141).

Geh. Rat Ende erklärte sich als Vertreter der Berufskreise der Ingenieure, Architekten und Künstler ebenfalls gegen eine Vermengung verschiedener Anstaltsgattungen, gegen „Kompromißanstalten“ und forderte reine Realschulen und reine Gymnasien (S. 141 f.).

Fabrikbesitzer Frowein sprach als Vertreter der Industrie und des Kaufmannsstandes gegenüber dem Geh. Rat Thiel seine Überzeugung dahin aus, daß er einen ausschließenden Gegensatz zwischen Erwerbsleben und Gymnasium nicht anerkenne. Bei ihnen (in Elberfeld) würden vielfach Knaben dem Gymnasium anvertraut, bei denen es von vornherein feststehe, daß sie sich dem Handel oder der Industrie zuwenden würden, und er halte dies keineswegs für einen Schaden. Allerdings sei das Gymnasium ein Umweg für diese Leute und er wisse, daß sehr viele nicht in der Lage seien, diesen Umweg einzuschlagen. Aber er erachte es keineswegs im Interesse des Erwerbslebens, daß nun eine Vermischung der verschiedenen Anstalten eintrete, und möchte, daß die Grundlagen des Gymnasiums unangetastet erhalten bleiben und nicht durch den empfohlenen Unterbau gefährdet werden (S. 143 f.).

Geh. Sanitätsrat Graf sprach nicht über die Unterbaufrage, sondern wandte

1*

sich gegen einige Bemerkungen des Geh. Rat Virchow über die gymnasiale Vorbildung der Mediziner (S. 144 f.).

Prof. Rehrmann (an der Hauptkadettenanstalt zu Groß-Lichterfelde, dritter Kommissar des Kriegsministeriums) legte die Stellung der Königl. Heeresverwaltung zu der vorliegenden Frage dar und befürwortete einen gemeinsamen Unterbau ohne Latein aus folgenden Gründen: das Lateinische bringe neun- bis zehnjährigen Schülern wegen seiner Schwierigkeit Überbürdung; es hindere, in den untersten Klassen gegeben, daß die Schüler derselben den Leibesübungen die nötige Zeit widmeten; es hindere endlich, dem Deutschen die gehörige Stundensumme zuzuteilen (S. 145—149).

Geh. Oberregierungsrat Stauder hob hierauf, um Mißverständnissen vorzubeugen, hervor, daß der Vorredner nur im Auftrag der Heeresverwaltung gesprochen habe (S. 149).

Geheimerat Albrecht erklärte als Resultat langjähriger Beobachtung in Elsaß-Lothringen, daß es durchaus nicht zweckmäßig sei, den fremdsprachlichen Unterricht im Gymnasium mit dem Französischen zu beginnen (S. 149 f.).

Direktor Schulze spricht sich ebenfalls gegen einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und lateinlose Schule aus, weil man das Ziel des Gymnasiums nicht erreichen könne, ohne dasselbe von Anfang an ins Auge zu fassen und den Unterrichtsplan, wie die Methode in eigenartiger Weise einzurichten. Er weist hierbei darauf hin, in wie wesentlich kürzerer Zeit auf den für höhere Schulen vorbereitenden Vorschulen die Reife für Sexta erreicht werde, als auf den Gemeindeschulen, welche ein anderes Ziel vor Augen haben. Die Frage aber, ob mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen begonnen werden solle, sei streng von der des Unterbaues zu sondern: die erstere glaubt er bejahen zu sollen, einmal, weil dem Sextaner das Lateinische mehr Schwierigkeiten bereite als das Französische, und zweitens, weil gegen das Gymnasium und speziell gegen das frühzeitige Beginnen des Lateinischen durch starke und nicht immer schöne Agitation eine Mißstimmung im Publikum hervorgerufen sei, die sich auch den Schülern mitgeteilt habe (S. 151—154).

Dr. Kropatscheck erklärte sich gegen das aus der Stimmung der Schüler hergeleitete Argument und sprach zugleich aus, daß die vom Vorredner geschilderte durchaus nicht allgemein sei. Er bemerkte ferner, indem er sich gegen den gemeinsamen Unterbau wendete, daß ein solcher, wenn er sich nur bis zum Ende der Sexta oder Quinta erstrecke, für die Eltern ohne Nutzen sein würde; wenn er aber bis zur Sekunda oder auch nur bis zur Tertia reiche, so trete entweder notwendig Überbürdung der Schüler ein oder die gymnasiale, wie die Realbildung kämen zu kurz. Dabei betonte auch dieser Redner die Notwendigkeit, von vornherein in der Realschule und im Gymnasium nicht dieselben, sondern wesentlich verschiedene Unterrichtsmethoden einzuschlagen (S. 154 f.).

Damit wurde die Diskussion über die Unterbaufrage geschlossen, doch, da die Abstimmung erst in der siebenten Sitzung stattfand, so hat sich nach den Schlußworten der drei Referenten noch mancher Redner bei Erörterung anderer Fragen über den Gegenstand ausgesprochen.

Für einen lateinlosen Unterbau erklärte sich in der fünften Sitzung Prof. Paulsen (Protokolle S. 286—288). Er meinte, es sei für die Lateinlernenden gut, den Beginn des Lateinischen ein bis zwei Jahre zu verschieben, und redete weiterhin von einem zwei- bis dreijährigen französischen Kursus als Grundlage für allen fremdsprachlichen Unterricht. Er glaubt, daß bei solcher Einrichtung ein sehr beträchtlicher Teil von denen, die jetzt Latein anfangen, überhaupt niemals dazu kommen würden. Allerdings steht mit diesen Vorschlägen in schwerlich lösbarem Widerspruch, was Paulsen in der vierten Sitzung über weitere Beschränkung des altklassischen Unterrichts sagte (Prot. S. 231): „Meines Erachtens würde durch eine weitergehende Einschränkung, eine weitere Abbröckelung des altklassischen Unterrichtes, wie ihn die [Hornemannsche] Einheitsschule beabsichtigt, der altsprachliche Unterricht schwer bedroht. Wollen wir ihn, so müssen wir ihn wollen in dem Umfange, wie er vorhanden ist; ja ihn lieber noch steigern. Nicht weniger, sondern mehr Latein und Griechisch müssen wir haben, wir bringen wahrhaftig nicht zuviel von diesen Sprachen vom Gymnasium mit! Das Gymnasium darf an diesem Punkt nicht mehr nachgeben, als es schon gethan hat."

In der gleichen Sitzung bezeichnete Herr von Schenckendorff nach eingehender Besprechung des ungesunden Andranges zu den gymnasialen Studien und zu den Hochschulen als ein Mittel, diesem Übel zu steuern, die Einrichtung eines gemeinschaftlichen Unterbaus (Prot. S. 334).

In der sechsten Sitzung wurde die Frage erörtert: „Empfiehlt es sich, an Orten, wo sich nur gymnasiale oder realgymnasiale Anstalten befinden, in den drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf neben und statt des Latein einen verstärkten deutschen und modern-fremdsprachlichen Unterricht einzuführen?" Hier stellte nun Herr Stadtschulrat Bertram den Zusatzantrag: „Für den Fall der Bejahung jener Frage empfiehlt es sich, das Latein erst in Tertia beginnen zu lassen und die dadurch freigewordene Zeit zum verstärkten Betriebe einer modernen fremden Sprache, bezw. des Deutschen und der Geometrie, zu verwenden." Durch diesen Antrag, welcher mit 32 gegen 9 Stimmen abgelehnt wurde, fand Herr Prof. Kropatscheck die Frage nach dem gemeinsamen Unterbau wieder zur Diskussion gestellt (S. 380). Daß aber Herr Bertram selbst die Sache nicht so auffaßte, sondern die von ihm empfohlene Einrichtung nur als Notbehelf ansah für Orte, wo nur ein Gymnasium oder Realgymnasium besteht, bewies er dadurch, daß er später gegen den gemeinsamen Unterbau als eine generelle Organisation stimmte (S. 494).

In der Diskussion über den Bertramschen Antrag hob Geheimrat Germar (Kommissar des Finanzministeriums) hervor, daß einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und höhere Bürgerschule zu erhalten, nicht unerhebliche finanzielle Vorteile biete (S. 376).

Gegen den Unterbau sprach am vierten Tage Geheimerat Lüders, Kommissar des Ministeriums für Handel und Gewerbe. Er sehe auch kein Unglück darin, bemerkte er hierbei, daß der Unterricht in den beiden untersten Klassen des Gymnasiums und der Realschule nicht derselbe sei. Auch wenn ein Knabe 11 Jahre alt sei, würden Eltern und Lehrer nicht mit Sicherheit sagen können, ob er studieren müsse

oder nicht studieren könne. Und ein Wechsel der ursprünglich eingeschlagenen Berufsrichtung ist nach des Redners Meinung keineswegs mit den Schwierigkeiten verbunden, welche man annimmt (S. 248—249).

Gegen die auf Ersparnis hinzielende Erörterung des Geh. Rat Germar wandte sich Geheimerat Ende (S. 382): „Wir sind in Deutschland gewöhnt, daß die Eltern den letzten Groschen für eine ordentliche Erziehung der Kinder aufwenden, und ich meine, dies wird in gewissem Sinne der Staat auch thun.“

Die Abstimmung sollte nach dem Vorschlag einer Subkommission in der Weise stattfinden, daß zuerst gefragt würde, wer einen Unterbau bis zur Quarta einschließlich empfehle, dann wer einen solchen bis Quinta einschließlich wünsche, drittens wer denselben auf Sexta beschränkt sehen wolle; endlich wer einen gemeinsamen Unterbau überhaupt nicht empfehle (S. 419). Der Vorsitzende aber brachte die letzte Möglichkeit zuerst zur Abstimmung und erklärte, nachdem mit 28 gegen 15 Stimmen der Unterbau überhaupt verworfen war, die Frage für erledigt.

Überhaupt abgelehnt wurde der gemeinsame Unterbau von:

Geh. Rat Albrecht.
Stadtschulrat Bertram.
Pastor v. Bodelschwingh.
Provinzialschulrat Deiters.
Geh. Rat Ende.
Fabrikbesitzer Frowein.
Geh. Sanitätsrat Graf.
Gymnasialdir. Hartwig.
Prof v. Helmholtz.
Abgeordn. Freih. v. Heeremann.
Geh. Rat Hinzpeter.
Gewerbschuldirektor Holzmüller.
Oberlehrer Hornemann.
Gymnasialdir. Jäger.
Geh. Rat Klix.
Fürstbischof Kopp.
Abgeordn. Kropatscheck.
Geh. Rat Kruse.
Realgymnasialdir. Matthias.
Domherr Mosler.
Gymnasialdir. Pähler.
Geh. Rat Schrader.
Gymnasialdir. Schulze.
Prof. Tobler.
Abt Uhlhorn.
Gymnasialdir. Uhlig.
Rektor Volkman.
Geh. Rat Zeller.

Nicht verworfen wurde der gemeinsame Unterbau von:

Graf Douglas.
Gymnasialdir. Eitner.
Oberrealschuldir. Fiedler.
Direktor Frick.
Hofprediger Frommel.
Dr. Goering.
Dr. Güßfeldt.
Kommerzienrat Kaselowsky.
Prof. Paulsen.
Realgymnasialdir. Schauenburg.
Abgeordn. v. Schenckendorff.
Geh. Rat Schiller.
Realgymnasialdir. Schlee.
Geh. Rat Schottmüller.
Geh. Rat Virchow.

Es wäre nicht uninteressant gewesen, zu erfahren, wer von den 15 für einen einjährigen, wer für einen zweijährigen und wer für einen dreijährigen Unterbau eingetreten wäre. Anhaltspunkte hierfür liegen nur zum Teil in den Äußerungen einzelner Konferenzmitglieder vor. Dir. Schlee hatte für einen dreijährigen gemeinsamen Unterricht gesprochen. Für ihn hätten wohl auch Abg. v. Schenckendorff und Dir. Eitner[1]) gestimmt. Geh. Rat Schiller hätte nach seinen Äußerungen höchstens einen

[1]) Allerdings stimmte Eitner, ebenso wie Graf Douglas, Fiedler, Frick, Frommel, Göring, Schiller, Schottmüller, gegen den Antrag, daß an Orten, wo nur ein Gymnasium oder Realgymnasium besteht, in diesen Anstalten der Beginn des Lateins bis Tertia verschoben werden solle: siehe die vor. S.

zweijährigen als zulässig erklären können, Dir. Frick selbst diesen nur unter der Bedingung eines um ein Jahr verlängerten Gymnasialkurses. Von Interesse wäre auch gewesen, wie unter den 15 sich Dir. Fiedler und Geh. Rat Schottmüller zu den einzelnen Unterbaumöglichkeiten gestellt hätten. Denn ersterer hatte (S. 301) sich dahin ausgesprochen, daß er nur zweierlei höhere Schulen wünsche, solche, in denen humanistische Studien gründlich getrieben werden, und solche, welche die alten Sprachen in ihren Lehrplan nicht aufnehmen. Letzterer hatte (S. 201) einen Plan für das Gymnasium empfohlen, wonach das Latein in Sexta, das Französische in Quarta, das Griechische in Obertertia, das Englische in Obersekunda beginnen sollte.

Jedenfalls leuchtet ein: 1. daß der gemeinsame Unterbau keineswegs nur von „konservativen Altphilologen" ganz und gar abgelehnt wurde; 2. daß dem (unten näher zu bezeichnenden) Plan eines sechsklassigen Unterbaues mit fakultativem Lateinunterricht von der vierten Klasse an nicht etwa fünfzehn Konferenzmitglieder zugeneigt gewesen sind.

Die Frage nun von Neuem zu behandeln mit Berücksichtigung des von meinen Herren Kollegen Schiller und Schlee und von Anderen Bemerkten, veranlaßt mich dreierlei. Mir war bei den Verhandlungen nicht möglich, das Material, auf das sich meine Meinung über den lateinlosen Unterbau stützt, mit einiger Vollständigkeit vorzuführen. — Zweitens übersehe ich nicht den Umstand, daß unter den Vertretern des Einheitsschulplanes mit Hinausschiebung des Lateinischen in die mittleren, des Griechischen in die oberen Klassen sich neben zweifellosen Gegnern auch entschiedene Freunde des klassischen Unterrichts befinden; und diese von der Unzuträglichkeit des Projektes zu überzeugen, wäre mir wertvoll (wogegen die Möglichkeit, jene eines Andern zu belehren, für mich von vornherein ausgeschlossen ist, weil nach meiner Überzeugung als unausbleibliche Folge der durchgeführten Einheitsschulorganisation etwas bezeichnet werden muß, was jene offenbar wünschen, der Niedergang der klassischen Schulbildung in Deutschland). — Endlich verhehle ich mir nicht, daß die Unterbauidee etwas Ansteckendes hat. Es rührt daher, daß sie von ihren Propheten fortwährend als Panacee für eine Reihe thatsächlicher und drückender Übelstände gepriesen wird. Da man diese gar gern los wäre, öffnet man schließlich der Prophetie sein Ohr und meint, man müsse es wenigstens einmal auf diesem Wege versuchen. Dem gegenüber scheint es mir Pflicht derer, die überzeugt sind, daß einige jener Übelstände durch die geplante Organisation sogar gesteigert werden würden, das Trügerische der Hoffnungen nachzuweisen.

Wenn ich bei dieser Darlegung öfter auf ausländische Schulverhältnisse eingegangen bin und eingehen werde, so bin ich dazu durch den Umstand veranlaßt, daß ähnliche Einrichtungen, wie die bei uns angestrebten, in einigen fremden Ländern verwirklicht sind, und daß man wiederholt auf jene Staaten mit der Aufforderung hingewiesen hat, sich an ihrer Schulorganisation ein Beispiel zu nehmen.

Dem Satz, daß wir auch in der Pädagogik vom Auslande zu lernen suchen sollen, stimme ich voll und ganz bei. Ich werde es mir stets als ein Glück rechnen, daß ich mehr als sieben Jahre an außerdeutschen Schulen unterrichtete und während des letzten Jahrzehntes von dem Unterrichtswesen der meisten europäischen Kulturstaaten eine unmittelbare Anschauung gewinnen konnte. Aber nicht in der Weise sollen wir von fremden Ländern lernen, daß, wenn uns theoretische Erwägungen ein pädagogisches Projekt zu empfehlen scheinen und dasselbe anderwärts verwirklicht ist, wir ohne Weiteres in letzterem Umstande eine sichere Bestätigung unserer Anschauung sehen, ehe wir die Wirkungen der ausländischen Einrichtung kennen gelernt und erwogen haben, ob jene in der That empfehlender oder nicht vielmehr warnender Natur sind. In diesem tendenzvollen und kritiklosen Lernen vom Auslande leisten unsere pädagogischen Stürmer gegenwärtig viel. Nicht nur Einrichtungen, sondern auch Bestrebungen, Kammerreden, Preßartikel der Fremde werden als gewichtige Beweismittel verwertet.

Wo ich bisher im Ausland von Schuleinrichtungen und Schulbetrieb Kenntnis nahm, da habe ich überall auch recht erfreuliche Beobachtungen gemacht und manches gefunden, das zur Nachahmung anregt, so besonders in England, den skandinavischen Ländern und der Schweiz. Ich habe ferner überall Lehrer kennen gelernt, deren segensvolles Wirken über jeden Zweifel erhaben war. Aber andererseits hat sich bei mir immer mehr die Überzeugung befestigt, daß wir in der gesamten Organisation des höheren Unterrichts den anderen Kulturvölkern überlegen sind, und daß wir im Ganzen einen recht unvorteilhaften Tausch machen würden, wenn wir unsere Einrichtungen mit fremdländischen vertauschten. Diese Überzeugung auszusprechen und im Einzelnen zu begründen, gebot die wunderliche Verblendung der einheimischen Gegner unseres Schulwesens und ihr geschäftiges Bestreben, Unzufriedenheit zu verbreiten, das bei der unserem Volke anhaftenden Neigung zur Geringschätzung des Heimischen nicht erfolglos war. Und, wenn ich mich bisweilen fragte, ob ich durch solche Erörterungen nicht vielleicht die Ausländer verletze, die mir ungemein viel Freundlichkeit erwiesen und mit denen ich zum Teil in freundschaftliches Verhältnis getreten bin, so beruhigte mich einmal der Gedanke an die Pflicht der Offenheit gegenüber den Gefahren, die unserm wertvollen nationalen Besitze drohen, und zweitens die Erfahrung, daß eine ganze Reihe fremdländischer Schulmänner, welche das deutsche Gymnasialwesen genauer kennen gelernt, (und nicht bloß klassische Philologen) in den wesentlichsten Punkten mit mir übereinstimmen.

Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Realschulen verlangt das Hinaufschieben des Beginns des lateinischen Unterrichts. Die Grade aber dieser Verschiebung können sehr verschieden sein. Der Gedanke, das Latein erst in der Quinta zu beginnen und in Sexta Französisch oder Englisch anzufangen, ist in den letzten Jahren auch von Lattmann empfohlen worden. Nach Quarta will den Anfang des Lateinischen der preuß. Landtagsabgeordnete Sombart verlegt sehen und der Prorektor Juling in der Schrift über „Das Gymnasium

mit zehnjährigem Kurs"; nach Untertertia der Berliner Verein für Schulreform. Erst nach dem vierten Schuljahr wünschte die Entscheidung darüber, ob Latein gelernt werden soll oder nicht, der Stadtrat Hoffmann in Karlsruhe in der Sitzung der II. bad. Kammer vom 3. Mai 1890[1]). In Untersekunda wäre das Latein anzufangen nach dem Wunsche der Mehrheit in der zweiten schwedischen Kammer; in Obersekunda nach Herrn Görings für die „Neue deutsche Schule" entworfenem Plan; in Unterprima nach dem Vorschlag des Professors der Mathematik und Pädagogik zu Kopenhagen, K. Kromann.[2]) Wer wird den noch übrigen Vorschlag für Oberprima bringen?

Am meisten Beifall hat wohl der Gedanke gefunden, das Latein bis Untertertia aufzuschieben und es von da bis Untersekunda einschließlich auch nur fakultativ sein zu lassen, weil es zweckmäßig sei, daß alle Schüler, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung suchen, in den obligatorischen Unterrichtsstunden bis zu dem Ende des sechsten Schuljahres mit einander vereinigt blieben. Erst mit dem Beginn der Obersekunda soll nach diesem Projekt ein Auseinandergehen in drei Linien, eine lateinische, lateingriechische und lateinlose, stattfinden. Der Beginn des Griechischen wird dabei in Obersekunda oder (fakultativ) in Untersekunda gedacht.

Diesem Vorschlag, welcher von seinen Verteidigern meist mit dem Namen „einheitliche sechsklassige Mittelschule" bezeichnet wird, aber oft auch schlechtweg der Einheitsschulplan heißt, wollen wir insonderheit unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Er ist nebst den Gründen, welche für ihn zu sprechen scheinen, am 3. Okt. 1889 in einer Eingabe an Herrn von Goßler vorgetragen worden, welche die Unterschrift trägt: „der Vorstand des Vereines für Schulreform. J. A. Dr. Friedrich Lange. Th. Peters." Zur Empfehlung des Projekts ist wiederholt auch auf die 2225 Mitglieder dieses Vereins hingewiesen worden.

Ob nun allerdings alle 2225 gerade mit diesem Plane übereinstimmen, dürfen, ja müssen wir uns zu bezweifeln erlauben.

Ein Mann, der in dem Mitgliederverzeichnis vom Jahr 1889 sogar als Mitglied des Vereinsausschusses genannt ist, der um Schule wie Wissenschaft gleich verdiente Professor der Erdkunde an der Universität Halle, Alfred Kirchhoff, hat im Sommer 1890 eine Erklärung Hallischer Professoren unterzeichnet, worin gesagt ist, daß „jede Beeinträchtigung des Charakters unserer Gymnasien als

---

[1]) Siehe „Humanistisches Gymnasium" 1890, Nr. 2, S. 51 unten.

[2]) Allerdings verwahrte sich Göring in der Konferenz (sieh oben S. 3) dagegen, in obige Serie eingereiht zu werden, da er nicht das Gymnasium reformieren, sondern auf ganz anderem Wege wissenschaftliche Bildung erzielen wolle, ganz andere Erziehungsmittel, ganz andere Bildungsfächer fordere (welche, das mag zur Befriedigung der Neugier und zur Ergötzung in der „Neuen deutschen Schule" I. Jahrgang 6. Heft S. 254—271 nachgelesen werden). Indes wenigstens die Gesellschaft von dem Erfinder der neuen dänischen Schule, Herrn Kromann, sollte G. nicht abweisen. Denn der ist doch wohl der erste Sieger in dem mit allen Mitteln der Phantasie geführten Wettkampf der Reformkomödiendichter. Einen Auszug aus seiner Reformschrift findet man im ersten Jahrgang des „Human. Gymnasiums" Nr. 2 S. 54—58, und einen wahrheitsgetreuen, nicht karikierenden, wie man um seines Inhalts willen ausdrücklich hinzusetzen muß.

der spezifischen Träger der historisch-klassischen Vorbildung, jede wesentliche Verkürzung der klassischen und historischen Bildungsmittel zu Gunsten moderner und realistischer auf unsere Universitätsstudien und damit auf das geistige Gesamtleben unseres Volkes von unheilvollem Einflusse sein würde.“ Nach links von obigem Plane weicht umgekehrt ein anderes Ausschußmitglied ab, Gymnasialprofessor Treutlein (Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften), der in seinem Buch über den „Zudrang zu den gelehrten Berufsarten“ das Latein erst in der gegenwärtigen Unter- oder Obersekunda zu beginnen vorschlägt und das Griechische ganz verbannen oder nur für wenige Schüler festhalten will. Vergleicht man dies Projekt mit dem Lange'schen[1]) und mit der Anschauung Kirchhoffs, so fragt man: Wie steht es nun wohl mit der Einigkeit der Vereinsmitglieder, die nicht dem Ausschuß angehören? Sollte etwa hier von einer Reformveruneinigung statt von einem Reformverein gesprochen werden können?

Auch in der letzten Generalversammlung (am 19. Mai d. J.) traten entgegengesetzte Meinungen bezüglich eines sehr wichtigen Punktes des Plans hervor. Es war in dem letzteren, wie eben bemerkt wurde, vorgeschlagen worden, das Lateinische als fakultativen Lehrgegenstand in Untertertia beginnen zu lassen, eine Einrichtung, bei der dann allerdings, zumal die Lateiner doch von anderen Unterrichtsgegenständen dispensiert werden müssen, der Name einer einheitlichen sechsklassigen Mittelschule eigentlich eine unberechtigte Bezeichnung ist. Diesen Vorschlag nun enthält auch die in der letzten Generalversammlung gefaßte Resolution, in der es heißt: „der Verein für Schulreform hält nach wie vor an dem Programm der einheitlichen sechsklassigen Mittelschule als gemeinsamen Unterbaues für alle drei jetzt bestehenden höheren Schularten fest, mit der Maßgabe, daß das Bedürfnis einer lateinischen Vorbildung für den gymnasialen und realgymnasialen Oberbau von Untertertia ab ohne Vermehrung der Gesamtstundenzahl befriedigt wird.“ Der Beschlußfassung aber ging nach dem offiziellen Bericht über die Versammlung folgende Diskussion voraus. „Einzelne Redner, namentlich Prof. Stulz, schlugen vor, die Erwähnung des Latein überhaupt zu unterlassen: denn mit der, wenn auch wahlfreien Zulassung des Latein in den Lehrplan gebe man zu, daß das Latein nicht schade [!], und ein

[1]) So kann ja der Plan wohl genannt werden, wenngleich Herrn Clemens Nohl zugegeben werden muß, daß von einer Erfindung Langes nicht die Rede sein kann. In einer kürzlich erschienenen Broschüre nämlich, auf die ich mir unten das Vergnügen machen werde zurückzukommen, „der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz vom Dez. 1890“ betitelt, hat der Erstgenannte, Direktor der höheren Mädchenschule in Neuwied, darauf aufmerksam gemacht, daß er zuerst 1877 in der Reformschrift „Ein neuer Schulorganismus“ einen dreijährigen lateinlosen Unterbau für alle höheren Lehranstalten gefordert und die Forderung 1886 in seiner „Pädagogik“ näher begründet habe. Dann fährt er spitz fort: „Wenn die Wortführer des Vereins für Schulreform diese Einrichtung unter ihre eigenen Forderungen aufgenommen haben, ohne in ihren zahlreichen mündlichen und schriftlichen Äußerungen je mit einer Silbe zu erwähnen, wie sie auf dieselbe gekommen sind, so kann ich ihnen um der Sache willen von Herzen wünschen, daß sie recht viele Freude an dieser eigenen Erfindung erleben.“ Also auch noch ein Prioritätsstreit um die Einheitsschulidee? Auch wenn sie glücklicher wäre, möchte es für Herrn Nohl ratsamer sein, ihn nicht zu erheben. Denn es macht sich doch offenbar komisch, wenn er nun als seine Erfindung eine Art der Unterrichtsorganisation in Anspruch nimmt, welche schon manche Jahre vor seiner Reformschrift in nahgelegenen Staaten des Auslands verwirklicht war.

solches Zugeständnis entspreche nicht einer zielbewußten Reform, welche eben wissen müsse, was sie wolle, und nicht halbe Arbeit machen dürfe. Die überwiegende Mehrzahl der übrigen Redner, so der Vorsitzende (Dr. Lange), Oberl. Klinghardt, Oberl. Pinzker, Oberl. Bäthke, wiesen hingegen auf die Gefahren hin, welchen sich der Verein durch völlige Ausstoßung des Latein aussetze. Man müsse mit der noch sehr verbreiteten Anschauung, daß es ohne Latein nicht gehe — eine Anschauung, welche sich u. a. in der Bewegung der Architekten gegen die Oberrealschule Luft mache — rechnen. Im Verein selbst halte noch eine große Anzahl der Mitglieder Latein für durchaus wünschenswert und unerläßlich."

Bei dem Mangel an Übereinstimmung zwischen den Reformvereinsmitgliedern, wie er im Vorstehenden belegt ist, kann es denn auch nicht Wunder nehmen, wenn der Vorstand einzelne von ihnen geradezu nicht als Vertreter der Ansichten des Vereins anerkennt.

Am letzten Tage der Dezemberkonferenz fanden die Mitglieder auf ihren Plätzen den Abdruck eines interessanten Schriftwechsels zwischen den Herren Dr. Lange und Peters einerseits und Herrn v. Goßler andererseits, uns übersandt von dem Vorstand des Reformvereins. Daraus erhellt zunächst, daß die erstgenannten zwei Herren schon unter dem 21. April 1890 dem Minister die Bitte unterbreiteten, den Verein für Schulreform zur Teilnahme an der bevorstehenden Versammlung hochgeneigtest auffordern zu wollen, und daß der Minister erwiderte, er werde den gestellten Antrag seiner Zeit in Erwägung nehmen. Am 7. November folgte dann ein Brief des Vereinsvorstandes, in dem die Vermutung ausgesprochen wurde, daß der Verein bei den Einladungen übergangen sei: denn dieselben hätten dem Vernehmen nach bereits stattgefunden und an den Reformverein sei keine gelangt; derselbe dürfe aber den Anspruch erheben, in erster Reihe unter den typischen Vertretern der verschiedenen Richtungen auf dem Schulreformgebiet anerkannt zu werden. Der Minister antwortete jetzt, daß er sich bemüht habe, für jede der Reformrichtungen je einen geeigneten Vertreter zu berufen, und daß dies auch bezüglich des Reformvereins durch Einladung seines Mitgliedes, des Abg. v. Schenckendorff, geschehen sei. Unter dem 24. November richteten darauf die Herren Lange und Peters noch einen dritten Brief an Herrn v. Goßler, worin dargelegt wurde, daß Herr v. Schenckendorff, obgleich Mitglied des Vereins, doch nicht als Vertreter desselben gelten könne. Und dasselbe Urteil wurde dann auch über das Konferenzmitglied Oberrealschuldirektor Dr. Fiedler gefällt. Denn obgleich auch er Mitglied des Reformvereins ist, wurde in einer gleich zu besprechenden Eingabe des Vorstandes an das preußische Abgeordnetenhaus behauptet, daß der Verein in der Konferenz „überhaupt unvertreten" gewesen sei.[1])

---

[1]) Auf das dritte Schreiben des Vereinsvorstandes an Hn. v. Goßler ging dem ersteren eine Antwort nicht mehr zu. Man hielt es in Folge dessen für angemessen, ein Immediatgesuch um Vertretung des Vereins bei der Konferenz an Seine Majestät zu richten. Dasselbe hatte aber keine günstigere Wirkung. Die Eingabe wurde ohne besonderen Befehl zur Erledigung dem Kultusminister übermittelt, und dieser sah sich in Ermangelung solchen Befehls nicht veranlaßt, sein Verfahren zu ändern.

Sind solche Disharmonien innerhalb des Berliner Vereins vorhanden, so macht die wiederholt zur Empfehlung seiner Bestrebungen angewandte Berufung auf den Münchener Verein für Schulreform als einen „in seinen Zielen nahe verwandten" und das Addieren der Zahl seiner Mitglieder zu den 2225 einen geradezu erheiternden Eindruck, zumal die Münchener es ebenfalls an Übereinstimmung unter sich fehlen lassen und zudem an Klarheit über das, was sie wollen. Denn sehr merkwürdig war, wie in ihrer ersten Versammlung am 6. Juni 1889 die Einheitsschule gepriesen, wie sie dann in der zweiten am 27. Nov. 1889 fallen gelassen und in der dritten (vom Februar 1890) wieder anerkannt wurde[1]. Eigentümlich war ferner, daß Freiherr von Stauffenberg, der es als Vereinsmitglied übernommen hatte, in dem bayerischen Abgeordnetenhaus eine auf die Einheitsschule abzielende Petition des Vereins zu vertreten, am 28. Febr. 1890 im Finanzausschuß dieses Hauses nicht bloß Zweifel an der Opportunität der Bittschrift äußerte, sondern auch zugab, daß die in der Petition gemachten Vorschläge zum Teil nicht praktisch sein möchten[2].

Die letzte That des Vorstandes des Berliner Reformschulvereins, von der ich weiß, ist die im Februar v. J. an das preußische Abgeordnetenhaus gerichtete Eingabe. Sie trägt die bescheidene Bitte vor: Das hohe Haus möge bei der Kgl. Staatsregierung „dahin wirken, daß die zum 1. April 1892 geplante Umgestaltung unseres höheren Schulwesens von den Beschlüssen der Dezemberkonferenz losgelöst und in die vom Reformverein vorgeschlagene Richtung hinübergeleitet werde." Im Eingang der Petition wird diese Richtung ähnlich, wie in der Eingabe an den Kultusminister vom 3. Okt. 1889, gekennzeichnet. Sodann folgt die Klage, daß der Reformverein in der Konferenz keinen Vertreter gehabt habe, und hierauf wird die Schale des Zornes auf die Beschlüsse der Konferenz ausgeschüttet.

Nun ist es ja natürlich Jedermanns Recht, über das, was dort beschlossen ist, sich in schärfster Weise auszusprechen, wenn er stichhaltige Gründe hierfür zu haben meint. Und ebensowenig kann Jemandem versagt werden, wenn seine Meinung über Schulfragen von der des Kaisers abweicht, die erstere zu deutlichem Ausdruck zu bringen. Indes in Fällen, wo der Kaiser und die Majorität der Konferenz einer Meinung waren, unter der Fahne des ersteren gegen die letztere zu ziehen, den Kaiser gegen die Konferenz „auszuspielen", das allerdings ist gleicherweise durch Vernunft wie Ehrlichkeit verboten; ja man sollte dies Kunststück fast für unmöglich halten. Aber da ist es zu lesen in folgenden großen Worten: „Vielleicht der schlimmste Fehler der Konferenzbeschlüsse liegt aber in der völligen Verkennung unserer sozialen Aufgaben. Zu derselben Zeit, da unter Führung Sr. Maj. des Kaisers und Königs alle vaterländisch gesinnten Deutschen sich zu

[1] Sieh „Humanistisches Gymnasium" 1890 Nr. 3 S. 75—76.
[2] Sieh „Hum. Gymn." 1890 Nr. 2 S. 45.

dem Streben vereinigen, der Sozialdemokratie den Zufluß abzugraben, zerreißt die Konferenz durch grundsätzliche Ausrottung der Realgymnasien das Band, welches bisher die gymnasiale Bildung mit der lateinlosen verbunden hatte, und schafft so eine unüberbrückbare Kluft zwischen unseren gelehrten und unseren Erwerbsständen."[1]) Wer nun weiß (und wer sollte es nicht wissen?), daß der Kaiser an dieser „grundsätzlichen Ausrottung" vollen Anteil hat, der muß unseres Erachtens zugestehen, daß in diesem Satzgefüge entweder eine ergötzliche Unlogik oder eine grobe Unwahrhaftigkeit vorliegt. Wir haben oben unseren Zweifel daran geäußert und begründet, ob alle Mitglieder des Reformvereins gerade mit dem vom Vorstand empfohlenen Plane übereinstimmen. Wir müssen hier noch stärkeren Zweifel daran äußern, ob alle mit der eben vorgeführten Taktik des Vorstandes einverstanden sind.

Eine Verhandlung über diese Petition fand am 30. April v. J. in der Kommission des preußischen Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen statt. Die Besprechung drehte sich, wie der Referent im Schlußwort selbst hervorhob, eigentlich mehr um die Aufhebung der Realgymnasien. Für eine Umgestaltung des höheren Schulwesens in der Richtung des Vereins für Schulreform sprach entschieden nur ein Redner, von anderer Seite wurde bloß die Bildung von einzelnen Reformgymnasialschulen mit gemeinsamem Unterbau bis einschließlich Quarta zur Gewinnung von Erfahrungen beantragt, von einer dritten Seite eine Gleichgestaltung des Unterrichts in den beiden untersten Klassen der Gymnasien und der lateinlosen Schulen.

Bei der Abstimmung wurden mehrere Anträge, zum Teil mit starker Majorität, abgelehnt, so mit 12 gegen 3 Stimmen einer, der die Erhaltung der Realgymnasien und Einrichtung von einzelnen Reformgymnasialanstalten mit gemeinschaftlichem Unterbau empfahl. Angenommen dagegen wurde mit allen gegen 1 Stimme der Antrag, die Petition der Regierung als Material für die zukünftige Gesetzgebung zu überweisen.

Im Plenum des Abgeordnetenhauses kam die Eingabe während der vorjährigen Sommersession nicht mehr zur Verhandlung. Daß, wenn die Petition nicht erneuert wird, doch der Inhalt derselben in der diesjährigen Session bei der Verhandlung über das Budget des Kultusministeriums berührt werden wird, ist wohl nicht zu bezweifeln.

Inzwischen wollen wir noch einmal untersuchen, ob wirklich der erhoffte Segen von der Einheitsschule zu erwarten ist und nicht vielmehr mancher böse Schaden.

[1]) Man mag über die Schulgattung der Realgymnasien noch so günstig urteilen: daß da, wo neunjährige Anstalten mit lateinischem Unterricht neben den lateinlosen und lateingriechischen Schulen nicht bestehen, notwendig eine unüberbrückbare Kluft zwischen den gelehrten und den Erwerbsständen geschaffen werde, ist eine Phrase, die man sich doch um der Realgymnasien selbst willen hüten sollte in den Mund zu nehmen: denn solche Kartenhaus-Argumente schaden der verfochtenen Sache. In ganz Bayern bestehen 4 Realgymnasien, in Württemberg und in Baden je 2, in Elsaß-Lothringen keines. Wo zeigt sich in diesen Ländern die „unüberbrückbare Kluft"? Und wie steht es mit den Realgymnasien und dieser Kluft in Österreich?

Das Schwinden sieben böser Mißstände verspricht man sich und Anderen von einer solchen Gestaltung des höheren Schulwesens.

I.

Das vielbeklagte Übel der Überfüllung der gelehrten Berufsarten soll durch Verwirklichung des Planes, wenn nicht aufgehoben, so doch wesentlich gemindert werden. Und in der That, wenn auch nur die letztere Wirkung irgendwie verbürgt werden könnte, wer wollte dann nicht das Projekt in ernstlichste Erwägung ziehen?

Der Gedankengang, der zu solcher Hoffnung führt, ist etwa folgender.

Ein Knabe wird gegenwärtig in unzähligen Fällen einem Gymnasium übergeben, ohne daß man ihn mit Entschiedenheit einem gelehrten Beruf bestimmt hätte; vielfach sogar, obgleich man die Absicht hat, ihn eine praktische Laufbahn einschlagen zu lassen. Wer nun aber einmal den gymnasialen Weg betreten, der harrt, wenn irgend möglich, auf demselben aus, auch wenn sich im Lauf der Schuljahre deutlichst gezeigt haben sollte, daß er sich für einen gelehrten Beruf nicht eignet. Er oder seine Eltern sind auch mit dem Schein der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nicht zufrieden, sondern das Reifezeugnis soll errungen werden, und, wenn dieses Ziel erreicht, so sieht man darin den vollgiltigen Beweis der Tüchtigkeit des Jünglings für ein gelehrtes Fach, und er wendet sich jetzt einem Fakultätsstudium zu.

Ganz anders dagegen, meint man, würde sich die Sache gestalten, wenn alle Knaben, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten sollen, einige Jahre zusammen unterrichtet würden und erst etwa im 12ten Lebensjahr das Latein für einen Teil der Schüler begönne. Bis dahin wäre klar geworden, welches Geistes Kind der Junge sei; einsichtige Lehrer würden, wo keine Geeignetheit für ein gelehrtes Studium hervortritt, abraten, ihn in die lateinische Abteilung zu bringen, und die Eltern würden nicht umhin können, dem Ratschag der Lehrer zu folgen. Den Schülern, den Eltern, der Schule wäre geholfen, auch dem Staate: das politisch gefährliche gelehrte Proletariat würde wenig oder keine Rekruten mehr erhalten.

Gegen diese Vorstellungsreihe, die nicht wenige geblendet zu haben scheint, erhebt ruhige Beobachtung der Wirklichkeit alsbald mehrere Einwürfe.

1) Verleiten die Gymnasien in der That zur Ergreifung eines gelehrten Berufs?

In gewissem Sinne thun sie es unzweifelhaft. Dadurch, daß sie den an Ort und Stelle oder in nächster Nähe Befindlichen bequeme Gelegenheit bieten, sich für den Studienweg vorzubereiten, und den Ärmeren die Sache auch noch durch Schulgeldbefreiung erleichtern, verlocken sie Manchen, den gelehrten Weg einzuschlagen, der, wenn er keine solche Einrichtung in der Nähe gehabt hätte, eine ganz andere Bahn betreten haben würde. Bei dem Ansehen, welches die gelehrten Berufsarten in unserem Vaterlande genießen, bei der relativen Gesichertheit Derer, welche in ihnen zu einer Stellung gelangt sind, wäre es ja auch geradezu wunderbar, wenn nicht überall, wo sich ein Gymnasium findet, eine große Zahl von Vätern, auch solche

aus den Ständen der Handwerker und Kaufleute, die gute Gelegenheit benutzen wollten, um zu sehen, ob nicht auch ihre Söhne dazu befähigt seien, einen gelehrten Beruf zu ergreifen. Und je mehr Orte diese Möglichkeit bieten, desto größer wird natürlich die Zahl der Versuchenden sein. Matzat gelangte in seiner Schrift „die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage“ für Preußen auf Grund statistischer Ergebnisse zu den Sätzen, daß je mehr Gymnasien auf eine bestimmte Zahl von Einwohnern kommen, desto mehr Individuen aus dieser Zahl das Reifezeugnis erwerben und daß die Überfüllung der sog. gelehrten Fächer im Wesentlichen von der übermäßigen Vermehrung der Gymnasien herrühre. Dasselbe gilt sicher auch für andere Staaten. Und es ist keine Frage: könnte die Zahl der durch die Gymnasien gegebenen Gelegenheiten zu gelehrten Vorstudien und zur Erwerbung von Reifezeugnissen wesentlich vermindert werden, so würde sich auch die Zahl der Kandidaten für gelehrte Fächer erheblich verringern; und umgekehrt: wenn in Deutschland — ein schrecklicher Gedanke — auch jede kleinste Stadt und sogar alle größeren Dörfer ein Gymnasium hätten, so würden unzweifelhaft die in Rede stehenden Berufsarten noch mehr überfüllt werden.[1])

Doch nicht diesen Einfluß der Gymnasien auf die Zahl der Kandidaten für solche Berufe hat man bei der oben vorgeführten Anschauung im Auge, sondern man behauptet, daß das Gymnasium Unzählige zu gelehrten Fächern verführe oder gar zwinge, die eingetreten sind, ohne daß bei ihrem Eintritt mit Entschiedenheit oder auch nur entfernt an eine derartige Lebenslaufbahn gedacht wurde und ohne daß sie hierfür die nötige Begabung besitzen.

Äußerungen dieses Inhalts trifft man in der Reformlitteratur sehr häufig, und zwar meist mit der Begründung, daß diese unglücklichen Menschenkinder durch das Gymnasium für eine andere Laufbahn untauglich geworden seien. „Macht sich der Knabe leidlich, so bleibt er im Gymnasium und studiert, schon deshalb, weil er, je weiter er kommt, desto mehr für jeden praktischen Beruf verdorben ist“, sagt Matzat. Ein anderer Reformer klagt „die theoretisch unvollkommene und praktisch wenig brauchbare Vorbildung“, die die Schüler in den Mittelklassen erlangt hätten, als Ursache davon an, daß der Wille des Vaters den Sohn in die oberen Klassen zwinge, er möge wollen oder nicht, befähigt oder unbefähigt sein: „und schließlich erreicht er dann auch, stets hangend und bangend in schwebender Pein, das so lange ersehnte Ziel.“ Auch Geh. Rat Thiel äußerte sich auf der Konferenz in ähnlicher Weise (Prot. 113): „Die große Zahl der Schüler, welche jetzt das Gymnasium besuchen, kommt nur zu leicht in Gefahr — weil sie inzwischen zu alt geworden sind und weil ihre Vorbildung für das Gewerbe nicht genügt — nun von dem Kaufmanne oder Gewerbetreibenden, bei dem sie nach erlangter Freiwilligenqualifikation eintreten wollen, zurückgewiesen zu werden, weil sie in fremden modernen Sprachen, im Zeichnen u. s. w. nicht genügend vorgebildet sind. Da die Schüler nun diese Gefahr nicht laufen wollen, so ent-

[1]) Daß eine Vermehrung der Gelegenheiten zur Vorbereitung für gelehrte Studien auch mit der Einheitsschulorganisation eintreten würde, wird unten gezeigt werden.

scheiden sie oder ihre Eltern sich vielfach dafür, daß sie weiter studieren sollen. Dieser Vorgang fällt für die Überfüllung der gelehrten Berufe sehr schwer ins Gewicht."

Ist nun, was in dieser Richtung bemerkt wird, wirklich wahr, in dem Umfang wahr, daß über das Gymnasium das allgemeine Urteil gefällt werden kann: es halte die einmal eingetretenen Knaben fest und mache sie von den nichtgelehrten Berufen abwendig, indem es sie für diese verderbe, — es führe auch die zu gelehrten Fächern ungeeigneten unter ihnen schließlich einem gelehrten Studium in die Arme und trage dadurch zur Überfüllung der gelehrten Berufsarten ganz erheblich bei?

Meine Erfahrungen und die gar mancher Kollegen, mit denen ich über die Sache gesprochen, zeigen ein Bild, das von dem in obigen Äußerungen gezeichneten stark verschieden ist. Ich sehe jährlich, wie aus der Tertia und Sekunda eine größere Anzahl von Schülern, und darunter solche mit guten Zeugnissen, sich zu verschiedenen praktischen Berufen wenden und da keineswegs zurückgewiesen werden[1]). Daß andererseits auch Fälle vorkommen, wo Jemand gegen seine ursprüngliche Absicht und ohne die entsprechende Begabung auf dem Gymnasium verharrt und schließlich studiert, soll nicht bezweifelt werden. Wenn man aber fragt, welche von beiden Arten der Erfahrung häufiger gemacht werden kann, so häufig, daß man daraus ein generelles Urteil über den Einfluß des Gymnasiums in dieser Beziehung zu gewinnen vermag, dann antwortet auch hierauf die Statistik in unzweideutigster Weise.

Professor Treutlein, der in seiner oben angeführten Schrift ebenfalls die Ansicht von der zu gelehrten Berufsarten geradezu drängenden Gewalt vertritt, welche die Gymnasien auf die Eingetretenen üben sollen, beschäftigt sich ebenda zugleich in eingehendster Weise mit der Zuspitzung der Gymnasien, dem allmählichen Schülerabfall in den mittleren und oberen Klassen. Die Betonung dieser Erscheinung muß befremden in einem Buche, in welchem die Gymnasien für die Überfüllung der gelehrten Fächer verantwortlich gemacht werden. Denn zu dieser steht die Zuspitzung doch offenbar nicht in einem ursächlichen, sondern in einem gegensätzlichen Verhältnis: nicht weil, sondern obgleich die Gymnasien sich zuspitzen, sind die gelehrten Berufe überfüllt. Die Thatsache aber des bedeutenden Schülerabfalls oder der Zuspitzung ist in weitem Umfang erwiesen.

Nach einer Berechnung von Matzat erreichen in Preußen von denen, welche (durch Aufnahme, sei es in VI, sei es in eine höhere Klasse) in den Gymnasialkursus eintreten nur 34 Prozent die Obersekunda, 26 Prozent die Unterprima, 23 Prozent die Oberprima, das Zeugnis der Reife 22 Prozent. In Baden ist der Abfall nach den Berechnungen Treutleins nicht ganz so stark; doch auch die hier betreffs der Zuspitzung gemachten Erfahrungen zeigen wie die in Preußen klar, daß die Anschauung, das Gymnasium verleite oder nötige gar die einmal Einge-

[1]) Ja, ich habe wiederholt von dem Vorstand eines Bankhauses die Anfrage erhalten, ob ich ihm nicht einen Schüler, der nach Absolvierung der Untersekunda auszutreten beabsichtige, empfehlen könne.

tretenen zu gelehrten Studien, nicht haltbar ist.[1]) Ja, Angesichts der Gymnasialpyramiden muß man vielmehr die Überzeugung gewinnen, daß diese Anstalten eine zurückhaltende, sichtende Kraft in jener Richtung besitzen.

Bei der entgegengesetzten Anschauung zählt man lediglich diejenigen Gymnasiasten, welche ursprünglich andere Absichten hatten und dann das Gymnasium durchmachten und auf die Universität gingen (wie man öfter von einer großen Reihe verschiedenartiger Fälle bloß die ins Auge faßt, welche die Richtigkeit einer vorgefaßten Meinung zu beweisen scheinen); man vergißt nicht nur die ungleich größere Anzahl derer zu rechnen, die ohne die Absicht zu studieren eintraten und auch unverführt mehrere oder gar alle Gymnasialklassen durchmachten, sondern man rechnet ebensowenig die, welche mit jenem Vorsatz durch eine Reihe von Klassen gingen und hernach austraten, weil sie dadurch, daß sie den Anforderungen des Gymnasiums zu wenig entsprachen, auf einen anderen Weg gewiesen wurden. Und doch sind sicher nicht nur der Nichtverführten, sondern auch der vom Studieren Zurückgehaltenen sehr viel mehr als derer, die sich entgegen ursprünglichem Vorsatz zu einem gelehrten Studium wandten.[2])

[1]) Vergleiche auch die Berechnungen von Dr. Deurer in der jüngst erschienenen Schrift über „die Studienergebnisse in den Großh. Badischen Gymnasien mit Berücksichtigung der übrigen Mittelschulen“ (Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung 1891. 37 S.). Seine Ergebnisse bezüglich des Ausharrens derjenigen, welche 1875—1880 in die Sexta eines badischen Gymnasiums eingetreten waren, sind sehr ungünstige oder — von dem Gesichtspunkt, daß Minderung des Zuflusses zu den gelehrten Berufsarten zu bewillkommnen ist — sehr günstige. Deurer spricht daher auch wiederholt von scharfer Durchsiebung der Schüler.

[2]) Unter den gegenwärtigen 24 Oberprimanern des Heidelberger Gymnasiums befinden sich zwei, welche früher zum Forstfach übergehen wollten und jetzt der eine Jus, der andere Medizin zu studieren gedenken, weil die forstmännische Laufbahn stark überfüllt sei (eine zweifellose Wahrheit); ferner einer, der bei der Militärmarine eintreten wollte und dies jetzt aufgegeben hat, weil ihn seine Eltern nicht auf die See gehen lassen wollen; einer, der Infanterieoffizier werden wollte, aber wegen eines körperlichen Fehlers davon abgestanden ist; einer, der Lust zum Kaufmannsstand hatte, dessen Vater aber (selbst Kaufmann) dies nicht zugiebt wegen Überfülltheit dieses Berufes; endlich einer, der sich dem Eisenbahnfach zuzuwenden beabsichtigte, aber diesen Plan aus Gesundheitsrücksichten aufgab. Auch die vier Letztgenannten wollen jetzt einen gelehrten Beruf ergreifen. Doch kann man diese sechs eigentlich als durch das Gymnasium Verführte bezeichnen?

Ganz zweifellos aber stellte sich heraus, daß eine erhebliche Zahl derer, die mit den gegenwärtigen Heidelberger Oberprimanern einst zusammengesessen hatten, zu der dritten der oben bezeichneten Kategorien gehören. Nicht weniger als 21 wurden mir, zum größeren Teil auch mit Bezeichnung der zuerst von ihnen gewählten Studien, namhaft gemacht, als ich die Schüler fragte, ob sie sich mit Sicherheit an Kameraden erinnerten, welche einst mit ihnen in derselben Klasse gewesen und die Absicht, ein gelehrtes Studium zu ergreifen, kund gegeben, aber dann in Folge mangelhafter Fortschritte den Plan aufgegeben hätten.

Noch etwas größer ist dann freilich die Zahl derjenigen früheren Kameraden unserer diesjährigen Oberprimaner, die von unteren, mittleren oder oberen Klassen zu einem nichtgelehrten Beruf übergegangen sind und von denen mir Niemand sagen konnte, daß sie früher vorgehabt hätten zu studieren: 25.

Und noch eine vierte Kategorie ergab sich bei der Umfrage: solche, die am Ende des jetzigen Kurses das Abiturientenexamen machen und, wenn sie es bestanden, sich einem nichtgelehrten Beruf zuwenden wollen, — nicht weniger als sieben. (Über die erhebliche Anzahl solcher Abiturienten wird sogleich mehr mitgeteilt werden.)

Also 6, die früher nicht studieren wollten, deren Sinnesänderung aber im Grunde nicht dem Gymnasium zuzuschreiben ist; 21, die studieren wollten, aber, durch die Erfahrungen im Gymnasium davon abgebracht, vor der Maturität austraten; 25 vor Absolvierung Ausgetretene, die vermutlich nie studieren wollten; 7, die das Gymnasium durchzumachen, aber nicht zu studieren gedenken. Es wäre, meine ich, nicht unzweckmäßig, wenn solche Erhebungen öfter und an vielen Gymasien gemacht würden. Der falschen Vorstellung von der zu gelehrten Berufen verführenden Gewalt des Gymnasiums würde so am besten entgegengetreten werden.

Und wie verhält sich die Zahl derer, welche die Reifeprüfung bestehen, zu der Anzahl derer, die die Universität beziehen? Sind diese Zahlen identisch, wie offenbar bei manchen Berechnungen über den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten angenommen ist?

Matzat sagt S. 28: „Wenn ein junger Mensch erst einmal bis zum Abiturientenexamen vorgerückt ist, so muß er es auch machen; und hat er es gemacht, so muß er auch studieren, da er in den meisten Fällen gar nichts anderes anzufangen weiß." Ist dies richtig?

Keineswegs! Auch diejenigen, die das Zeugnis der Reife zur Ergreifung eines Universitätsstudiums und damit den Hinweis auf einen gelehrten Beruf erhalten haben, folgen demselben entfernt nicht alle. Eine aus den Abiturientennotizen der Gymnasialprogramme zu gewinnende Statistik, aus der erhellte, welcher Bruchteil von Gymnasialabiturienten während der letzten Jahrzehnte in den verschiedenen deutschen Staaten sich einem sogenannten gelehrten Beruf[1]) nicht zugewandt hat, wäre von großem Interesse. Für Baden hat ein jüngerer Kollege, Hr. Lehramtspr. Leiber, die Arbeit auf meine Bitte bezüglich der Jahre 1870—1890 gemacht. Das Resultat ist, daß von denen, die das Gymnasium absolvierten, sich nicht einem gelehrten Beruf widmeten

1870	4 Prozent	1877	4½ Prozent	1884	14½ Prozent
1871	2½ „	1878	6½ „	1885	9½ „
1872	10 „	1879	6 „	1886	14½ „
1873	4½ „	1880	6 „	1887	16½ „
1874	8½ „	1881	6½ „	1888	22 „
1875	9½ „	1882	8 „	1889	22 „
1876	6½ „	1883	11½ „	1890	23 „

Das Anwachsen der Prozentzahlen hat natürlich zum Teil den Grund, daß die gelehrten Berufsarten immer mehr überfüllt wurden. Doch zu meinen, nur deswegen würden jetzt auch andere Fächer gewählt, wäre entschieden falsch: denn unter den gewählten befindet sich stets eine ganze Reihe solcher, zu denen man sich nicht lediglich in Ermangelung einer besseren Möglichkeit entschlossen haben kann, sondern zu welchen entschiedene Neigung geführt haben muß, wie aus der folgenden Übersicht erhellt. Ja, man kann sagen, daß sich wahrscheinlich noch mehr Absolventen des Gymnasiums zu manchen dieser Fächer gewandt haben würden, wenn nicht auch sie überfüllt wären[2]).

---

[1]) Ich verstehe darunter natürlich, wie dies gewöhnlich geschieht, die Berufe, zu deren Ausübung das Bestehen einer gymnasialen (oder realgymnasialen) Reifeprüfung und ein mehrjähriges Universitätsstudium erforderlich sind.

[2]) Daß auch die nichtgelehrten Berufsarten teilweise stark an Überfüllung leiden und dadurch den Eintritt in sie widerraten, ist eine Thatsache, die häufig bei der Klage über die Verführung der Gymnasiasten zu den gelehrten Fächern gänzlich übersehen wird. In Wahrheit besteht eine der Ursachen des Zudranges zu den gelehrten Fächern auch in der Überfüllung vieler nichtgelehrter Berufe. Vgl. die Anmerkung 2 auf der vorigen Seite.

1884

Militär	6
Forstwissensch.	8
Post	11
Eisenbahn	7
Hüttenfach	1
Steuerfach (ohne akadem. Vorbildg.)	2
Tierarzneikunst	1
Pharmazie	1
Kaufmannstand	1
Musik	2
	40

von 275 = $14^1/_2$%

1885

Militär	11
Forstwissensch.	1
Post	6
Eisenbahn	1
Bergbau	1
Steuerfach	2
Tierarzneikunst	1
Ingenieurfach	1
Reallehrerfach	1
Malerei	1
	26

von 269 = $9^1/_2$%

1886

Militär	12
(darunter Marine	3)
Forstwissensch.	14
Post	5
Eisenbahn	1
Steuerfach	1
Zahnarzneikunst	2
Pharmazie	2
Architektur	1
Ingenieurfach	1
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Buchhandel	2
Landwirtschaft	1
	45

von 308 = $14^1/_2$%

1887

Militär	22
Forstwissensch.	9
Post	11
Eisenbahn	2
Bergfach	1
Architektur	2
Ingenieurfach	3
Technik	1
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Reallehrerfach	1
Malerei	1
Theater	1
	57

von 349 = $16^1/_2$%

1888

Militär	22
Forstwissensch.	6
Post	13
Eisenbahn	9
Zahnarzneikunst	1
Architektur	3
Ingenieurfach	7
Technik	3
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Bank	1
Landwirtschaft	1
Bierbrauerei	1
Malerei	1
Musik	2
	73

von 331 = 22%

1889

Militär	19
Forstwissensch.	15
Post	13
Eisenbahn	8
Bergfach	1
Architektur	5
Ingenieurfach	6
Technik	6
Maschinenbau	2
Kaufmannstand	4
Buchhandel	1
Landwirtschaft	1
Musik	1
Journalistik	1
	83

von 379 = 22%

1890

Militär	16
Forstwissensch.	12
Post	16
Eisenbahn	3
Architektur	2
Ingenieurfach	9
Maschinenbau	3
Tierarzneikunst	1
Pharmazie	1
Landwirtschaft	2
Kaufmannstand	6
Musik	3
	74

von 324 = 23%

(d. h. die Zahl der Abiturienten ist um 55 geringer als im Vorjahr; die Prozentzahl der nicht zu gelehrten Berufsarten Abgegangenen dagegen ist noch gewachsen).

Fast ein Viertel also von denen, welchen in Baden die Reife für Ergreifung eines Fakultätsstudiums durch das Abgangszeugnis zugesprochen wurde, sind in den letzten Jahren den ihnen hier gewiesenen Weg nicht gegangen. Wo bleibt da die Nötigung der Gymnasialabsolventen zu gelehrten Studien?

Besonders bemerkenswert erscheint mir noch, daß auch aus den Gymnasien der beiden badischen Universitätsstädte, wo doch den Abiturienten im Allgemeinen das Ergreifen eines gelehrten Fachs noch näher als anderwärts liegt, nicht wenige junge Leute zu nichtgelehrten Berufsarten abgingen. Solche Abiturienten hatte Heidelberg im Jahr 1886 5 unter 20, 1888 6 unter 24[1]).

2. „Doch, mag das Gymnasium — wird man sagen — die zu gelehrten Studien verführende Gewalt, die ihm zugeschrieben wird, nicht haben: aus der Einheitsschule mit dreiklassigem lateinlosem Unterbau würde doch eine wesentlich geringere Anzahl von Aspiranten für einen gelehrten Beruf hervorgehen, als aus dem Gymnasium."

Auf welche Weise würde das erreicht werden?

„Die Lehrer würden am Ende der Quarta sicher Klarheit darüber gewonnen haben, ob der Knabe sich zu einem solchen Beruf eignet oder nicht".

Die Reformer unterschätzen gern das Urteil des Lehrers. Hier wird es überschätzt.

Einer der hervorragendsten Naturforscher der Gegenwart, der sich insbesondere auch durch die Weite seines Gesichtskreises und die Mannigfaltigkeit seiner Kenntnisse auszeichnet und auch vielfach auf historischem Gebiete schriftstellerisch thätig war, erzählte mir eines Tages: bei der Promotion nach Tertia sei er einmal durchgefallen. „Mein Vater faßte — fuhr er fort — die Sache von der richtigen Seite an, nämlich von hinten. Meine Mutter aber glaubte mich verkannt, ging zu meinem Klassenlehrer und klagte dem, wie brav und fleißig doch ihr Sohn sei, und wie sie nicht begreife, daß er nicht aufrücken könne. Darauf der Lehrer: Ja, liebe Frau, wenn aber in diesem Grade die Gaben fehlen, da hilft kein Fleiß".

Ich bin weit entfernt, diesen Fall nur für ein vereinzeltes Kuriosum gelten zu lassen. Ich könnte alsbald eine Reihe ähnlicher, die mir bei sonst ganz einsichtigen Kollegen vorkamen, anführen. Auch einer ganzen Anzahl eigener falscher Prognosen erinnere ich mich sehr gut und meine, alle Schulmänner, welche

---

[1]) Auch in dem Verordnungsblatt des Großh. Bad. Oberschulrats sind seit einer Reihe von Jahren Übersichten über die, welche ein Gymnasialreifezeugnis erhielten, und über die von ihnen gewählten Berufsfächer enthalten. Wenn die obigen Angaben zum Teil mit denen des amtlichen Blattes nicht übereinstimmen, so hat dies drei Gründe: 1) es sind in den letzteren nicht immer die berücksichtigt, welche ausnahmsweise um Ostern das Gymnasium verließen; 2) es sind dort zugleich die mitgerechnet, welche geprüft wurden, ohne ihre Studien auf einem Gymnasium absolviert zu haben; 3) der Angabe der Berufsfächer liegen dort die Aussagen der Abiturienten vor dem Examen zu Grunde; nicht selten aber ändern dieselben im ersten oder zweiten Semester ihren Entschluß, und das dann faktisch von ihnen gewählte Fach findet man gewöhnlich in den Schulprogrammen des nächsten Jahres bezeichnet, deren Mitteilungen der obigen Übersicht zu Grunde liegen.

Die oben angeführte Arbeit von Dr. Deurer berührt die Berufswahl der Gymnasialabsolventen nur an einer Stelle und macht da Angaben, die mir unverständlich sind. S. 21 f., wo die Zahlen der badischen Abiturienten mitgeteilt werden, die von 1875—80 in die Sexta eingetreten waren, finden sich zwei Anmerkungen, aus denen hervorgeht, daß der Verfasser meint: nur 4 der in jenen Jahren eingetretenen und nach neun Jahren mit dem Reifezeugnis entlassenen Gymnasiasten hätten einen Beruf gewählt, der keine akademische Bildung erfordert.

die Entwicklung ihrer Zöglinge verfolgen, insbesondere auch über die Schule hinaus verfolgen, werden bei wachsender Erfahrung zugleich an Vorsicht im Prophezeien wachsen und nicht bloß denjenigen Eltern mit Schweigen antworten, welche bereits im Laufe des ersten Semesters sich das Urteil des Klassenlehrers oder Direktors darüber zu holen kommen, was wohl aus dem Joseph werden wird.

Allerdings giebt es Knaben von so zweifelloser, hochgradiger Unbegabtheit, daß man von ihnen schon ziemlich früh weiß, sie werden das Ziel des Gymnasiums nicht erreichen. Nun, diese kommen hier nicht in Betracht: denn sie vermehren die Frequenz der gelehrten Berufsklassen einst sicher nicht. Über Quartaner aber, welche uns nach ihren bisherigen Leistungen als ziemlich schwach begabt erscheinen, würde ich ablehnen, das Urteil zu fällen, daß sie zu einem gelehrten Berufe entschieden ungeeignet seien. Denn auch hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit können bei jungen Leuten recht oft während ihrer Gymnasialzeit starke Wandelungen beobachtet werden, insbesondere nach Abschluß ihrer Entwicklung zur Pubertät; und nicht bloß die Fälle sind häufig, daß ein Knabe die ersten vier, fünf, sechs Jahre unter den Kameraden hervorragt und wohlbegabt erscheint, hernach aber versagt; sondern auch das kommt, Gott sei Dank, öfter vor, daß ein Schüler, welcher in den unteren und mittleren Klassen alle Mühe hatte, Schritt zu halten, nach Abschluß der Entwicklungsperiode zu den Bessern gehört.

Noch skeptischer, negativer aber muß ich mich der Hoffnung gegenüber verhalten, daß, wie es in der Abhandlung eines schulmännischen Reformers heißt, den Vorstellungen der Lehrer, welche (auf Grund von Erfahrungen in der Quarta) abraten würden, den Sohn für einen wissenschaftlichen Beruf zu bestimmen, kein Vater sein Ohr verschließen würde. Kein Vater! Die Äußerung wäre schier unbegreiflich im Munde eines Schulmannes, wenn man sich nicht daran gewöhnt hätte, daß bei dem Steuern auf ein bestimmtes Reformziel auch Schulmännern Äußerungen entschlüpfen, die der Erfahrung ins Gesicht schlagen. Die Ansichten der Eltern und der Lehrer weichen bekanntlich oft und stark von einander ab, nirgends aber öfter und stärker als bezüglich der Begabung der Söhne, weil Mangel an solcher viele Väter und Mütter am tiefsten schmerzt, weil die meisten lieber hören, daß der Sohn faul, als daß er unbegabt sei. Wenn man in einem Gespräch mit Eltern über Unfleiß des Sohnes klagt und auf Widerspruch stößt, so wende man nur einmal die Sache so, daß man erklärt: dann müsse wohl der Grund der geringen Erfolge in schwacher Begabung liegen. Nicht selten wird man dann ein Besinnen und Selbstverbessern erleben: „Nun allerdings regelmäßig fleißig ist Karl nicht; manchmal läßt er sich sehr gehen" u. s. w. Es scheint fast, als ob manche Eltern glaubten, zwar nicht für den Unfleiß, wohl aber für Unbegabtheit ihrer Kinder verantwortlich zu sein.

Ferner muß es als ein grober Irrtum bezeichnet werden, wenn Jemand meint, die Begabung eines jungen Menschen bilde bei der Wahl des Standes durch seine Eltern oder ihn stets das vornehmste Moment. Nein, häufig wird sie dabei in letzter Linie berücksichtigt. Der Sohn eines Studierten würde sich manchmal in demselben Grade besonders für ein Handwerk eignen, wie

häufig ein Handwerkersohn für ein gelehrtes Studium geeignet ist; ja es könnte einem der Gedanke kommen, daß vielleicht — die Familie mit Äckern, die gelehrte und die nicht gelehrte Berufsgattung mit verschiedenen Feldfrüchten verglichen — Fruchtwechselwirtschaft auch auf diesem Gebiete für das gemeine Wohl das Ersprießlichste wäre. Doch ein Versuch, das Thaersche Prinzip bei der Berufswahl durchzuführen, würde sicher scheitern, weil zwar Handwerker und Handeltreibende wohl meist einen studierten Sohn für etwas Prächtiges halten, aber studierte Väter einen Sohn mit der Nadel oder hinter der Hobelbank (so lange er wenigstens in Europa lebt) für etwas sehr Fatales, einen hinter dem Ladentisch zum mindesten für etwas nicht Erfreuliches, und weil die Jungen entsprechend den Alten denken und zudem bei Vergleichung von Studenten- und Lehrlingsleben finden, das erstere sei weit vorzuziehen. Vornehmlich in solchen Anschauungen und Strebungen, in der Neigung, auf ein für höher gehaltenes Niveau hinaufzusteigen, der Abneigung, auf ein vermeintlich niedrigeres herunterzugehen, wurzelt bei uns die Überfüllung der gelehrten Berufsarten; und jene Anschauungen würden weder verändert werden, noch weniger wirken, wenn der Lateinunterricht in Untertertia statt in Sexta begönne und wenn die drei untersten Klassen alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden umfaßten.

Doch halt, ein Mittel wird noch genannt, das bei Einrichtung der Einheitsschule anzuwenden und wirksam sein würde, um die Menge der den gelehrten Berufsklassen Zuströmenden zu vermindern: das diktatorische Machtwort der Lehrerkonferenz bei den Versetzungen. Durch dieses soll, wenn das Abraten der einsichtigen Lehrer nicht hilft, jeder Schüler zurückgehalten werden, der nicht „vollwertig“ ist. „Eine Ausmerzung unpassender Elemente kann sich dann leicht vollziehen und muß unnachsichtlich stattfinden.“

Mit diesen Worten bezeichnet Treutlein das bisherige Promotionsverfahren als ein zu mildes, leiht ihm aber zugleich eine Entschuldigung: erst bei veränderter Organisation werde die gehörige Strenge walten können.

Uns scheint zunächst ein allgemeines Urteil über den in Deutschland herrschenden Grad der Schärfe bei Versetzungen durchaus nicht zulässig. Selbst die Verordnungen zeigen in dieser Beziehung starke Verschiedenheiten innerhalb unseres Vaterlandes: so darf in einigen deutschen Staaten schon nicht promoviert werden, wenn Jemand in einem wissenschaftlichen Fache entschieden nicht genügt; in anderen dagegen wird noch bei ungenügenden Leistungen in mehreren derartigen Fächern Versetzung zugelassen. Noch ungleichartiger ist die Praxis, und zwar auch innerhalb desselben Staates, derselben Provinz; ja, sogar davon giebt es wohl nicht wenige Beispiele, daß an derselben Anstalt in keineswegs sehr von einander entfernten Zeiten recht verschiedenes Verfahren beobachtet worden ist[1]).

Doch, wie dem auch sein möge, eins ist sicher: es würde nicht etwa bei der Einheitsschulorganisation eine Strenge in dieser Richtung eintreten, welche

[1]) Übrigens auch in fremden Ländern sind solche Verschiedenheiten zu finden, z. B. in einem benachbarten Großstaat.

in die oberen Klassen der gymnasialen Abteilung stets nur eine Auslese „vollwertiger" Schüler, keine Mittelmäßigkeiten oder schwache Lichter gelangen ließe, — es würde nicht ein Zustand geschaffen werden, welcher zu dem von Treutlein gethanen Ausspruch stimmte: „Andere als begabte und fleißige Schüler haben kein Recht auf die Oberklassen von sog. Gelehrtenschulen." Wie leicht doch Menschen, welche viel Kritik an der Gegenwart üben, diese Fähigkeit vollkommen verläßt, wenn es sich um Zukunftspläne handelt. Also das wird für möglich gehalten, daß ein Schüler (sagen wir beispielsweise: der Sohn eines höheren Staatsbeamten, der wünscht, daß sein Sohn studiere) — daß dieser Schüler durch Entscheidung der Lehrerkonferenz, auch wenn er noch das Hinlängliche geleistet hätte, trotzdem in die gymnasiale Abteilung der Einheitsschule nicht aufgenommen würde oder in ihr nicht aufrückte, deswegen weil sein Wissen und Können eben nur hinreicht, weil er nicht vollwertig ist, weil ihm Fleiß und Begabung nicht nachgerühmt werden können? Pädagogisches Wolkenkuckucksheim!

3. So läßt Überlegung die Hoffnung zerrinnen, welche man auf die Einheitsschule als Damm gegen die Überflutung der gelehrten Berufsarten setzt. Doch nicht bloß Erwägung, auch Erfahrung spricht solches Urteil.

Eine der bei uns vorgeschlagenen Einheitsschuleinrichtung entsprechende findet sich in den skandinavischen Staaten seit längerer Zeit. Es lag nahe, sich zu unterrichten, inwiefern nun dort der Damm seine Dienste gethan hat. Anfragen dieses Inhalts, die ich an nordische Bekannte richtete, wurden mit Verwunderung aufgenommen.

Ein Professor der Universität Kristiania, der vor wenigen Jahren Unterrichtsminister war, Herr Schjött, schrieb mir Folgendes: „Die Überfüllung der akademischen Berufsarten ist bei uns, wie anderswo, ein drückendes Übel. Philologische Kandidaten von zehn Jahren harren noch einer Anstellung, unsere jungen Ärzte gehen haufenweise nach Amerika, und in den anderen Branchen geht es ebenso."

Ein Dozent der Philosophie und Pädagogik an einer schwedischen Universität erzählte mir, daß der juristische und medizinische Beruf und das höhere Lehrfach gleichermeise in Schweden furchtbar übersetzt seien. Im Winter 1889/90 hätten sich z. B. zwei Juristen, die ihre Prüfungen mit Erfolg gemacht, wegen Überfüllung der Laufbahn zum niederen Polizeidienst gemeldet. Das Warten der Kandidaten für Stellen an den höheren Schulen hat dort wiederholt bitterste Klagen hervorgerufen. Wie stark die Übersetztheit des medizinischen Berufs in Schweden ist, geht hervor aus einer Abhandlung, welche sich in dem Jahrgang 1890/91 der Upsala läkareförenings förhandlingar findet und den Titel trägt: „Über das Anwachsen des Standes der Ärzte in Schweden während der letzten dreißig Jahre und die vermutliche Vermehrung desselben in der nächsten Zukunft." Daraus erhellt unter anderem, daß die Zahl der dortigen Ärzte jetzt beinahe noch einmal so groß ist, wie vor 30 Jahren, wogegen die Bevölkerung noch nicht um ein volles Viertel des damaligen Bestandes gewachsen ist.

Doch es schien gut, genau die Frequenzzahlen der Hochschulen von Upsala, Lund, Stockholm, Kristiania und Kopenhagen für eine Reihe von Jahren nach der Einführung der gegenwärtigen Unterrichtsorganisation zu kennen.

Sie wurden mir verschafft durch die Güte des Herrn Universitätssekretärs E. Gyllensvard in Upsala, des Amanuensis am Karolin. med. Institut in Stockholm, Herrn Yngve Sahlin, des Herrn Prof. Schjött in Kristiania und des Herrn Professor Ussing in Kopenhagen.

Zu der zunächst folgenden, Schweden betreffenden Tabelle bemerke ich: die hier unter Lund und Upsala angegebenen Zahlen sind durchweg höher als die in den betr. Semesterkatalogen dieser Universitäten stehenden. Diese Katologe werden nämlich Anfang Oktober und Mitte Februar ausgegeben (das Frühjahrssemester reicht vom 15. Januar bis 30. Mai, das Herbstsemester vom 1. September bis 15. Dezember), aber nach Veröffentlichung des Verzeichnisses meldet sich immer noch eine ziemliche Anzahl von Studenten, die dann in dem Katalog des nächsten Semesters besonders genannt werden. — Die Jahre sind gewählt mit Rücksicht darauf, daß die Einführung der eigentlichen Einheitsschulorganisation in Schweden (mit dem Beginn des Lateinunterrichts in der unserer Tertia entsprechenden Klasse und mit dem Anfang des Griechischen in Untersekunda) ins Jahr 1873 fällt, und daß etwaige Wirkungen dieser Änderung auf die Zahl der Studierenden sich zuerst im Jahre 1882 zeigen konnten.[1])

Jahr	Frühjahrssemester.				Herbstsemester.			
	Upsala	Lund	Stockholm	Su.	Upsala	Lund	Stockholm	Su.
1881	1440	711	226	2377	1587	779	212	2578
1882	1525	748	259	2532	1647	819	234	2700
1883	1588	811	272	2671	1721	840	259	2820
1884	1656	823	296	2775	1785	841	251	2877
1885	1772	829	283	2884	1883	870	276	3029
1886	1835	859	295	2989	1928	889	286	3103
1887	1820	840	369	3029	1822	907	352	3081
1888	1753	886	382	3021	1816	931	383	3130

Von 1889 stehen mir nicht mehr vollständige Angaben zu Gebote, doch will ich mitteilen, daß sich in Upsala die Zahl der Studenten im Frühjahrssemester wieder auf 1802 hob.

In der Tabelle über die norwegische Universität habe ich die Anzahl der Studenten, die von den dortigen Realgymnasien (Oberrealschulen) auf die Hoch-

[1]) In den Mitteilungen, die ich über das starke Steigen der Zahl der schwedischen Studierenden seit 1882 in der Berliner Konferenz machte, heißt es S. 80 Z. 10 des stenographischen Protokolls „Da hatte Upsala" statt „Da hatten Upsala und Lund".

schule abgegangen sind, besonders angegeben: vgl. über die Zulassung der norwegischen Realgymnasiasten zu Universitätsstudien Östbye im Jahrgg. 1891 des „Hum. Gymn." S. 87. — In Norwegen ist die Einheitsschulorganisation durch das Gesetz vom 17. Juni 1869 verordnet. Eine Wirkung derselben auf die Frequenz der Universität konnte sich zuerst 1879 zeigen.

	von Gymnasien	von Realgymnasien	Su.
1878	66	16	82
1879	85	30	115
1880	111	59	170
1881	165	82	247
1882	176	85	261
1883	227	115	342
1884	248	118	366
1885	270	99	369
1886	265	112	377
1887	262	103	365

In Dänemark wurde die Organisation des höheren Unterrichts, wonach das Lateinische in Untertertia, das Griechische in Untersekunda beginnt, durch eine Verordnung vom 13. Mai 1850 zu einer allgemeinen gemacht. Ein Gesetz vom 1. April 1871 ergänzte dann später diese Einrichtung durch eine für die beiden letzten Jahreskurse eintretende Bifurkation, durch welche den dänischen Primanern das Erreichen des Ziels wesentlich erleichtert wurde: die eine Abteilung empfängt seitdem gar keinen mathematischen, die andere keinen lateinischen und griechischen Unterricht mehr; aus beiden aber geht man auf die Universität über. Eine Wirkung des ersteren Gesetzes auf die Zahl der Studierenden konnte eintreten von 1860 ab, ein derartiger Einfluß der zweiten Änderung schon von 1874 ab. Die Zahlen der Studierenden in Kopenhagen lauten aber von 1859 bis 1867: 150, 165, 170, 203, 203, 211, 235, 233, 234; und von 1873 bis 1888: 149, 151, 149, 168, 195, 179, 213, 188, 229, 305, 311, 352, 356, 414, 389, 403. In dem letztgenannten Jahre und 1886 betrug die Zahl der dänischen Studenten mehr als 5mal so viel, wie im Jahre 1850, wo es 80 waren.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich zunächst mit voller Sicherheit, daß die Einheitsschulorganisation mit der bezeichneten Hinausschiebung des lateinischen und griechischen Unterrichts in drei Ländern der übermäßigen Vermehrung der Studierenden durchaus keinen Damm entgegengesetzt hat[1]), und zwar in drei Ländern, welche trotz der Stammverwandtschaft der Bewohner in mannigfacher, besonders in sozialer Beziehung erhebliche Verschiedenheiten zeigen. Wer nun be-

[1]) Wenn das Steigen der Zahlen in den letzten Jahren nach dem Erreichen einer ganz unmäßigen Höhe etwas nachgelassen oder auch einmal gegen das Vorjahr eine Abnahme eingetreten ist, so wird das wohl dem immer deutlicheren Hervortreten des durch die Überfüllung veranlaßten Notstandes zuzuschreiben sein.

haupten will, wie es die Patrone der Einheitsschule in Deutschland thun, daß bei uns von der gleichen Organisation eine günstige Wirkung in der bezeichneten Richtung erwartet werden könne, der ist dazu doch nur dann berechtigt, wenn er nachweist, daß gewisse Verhältnisse in Deutschland, die sich in keinem der drei nordischen Reiche finden, einen günstigeren Effekt wahrscheinlich machen. Professor Paulsen erklärte einfach auf der Dezemberkonferenz (Prot. S. 287 f.): „Wir dürfen nicht ohne Weiteres von Dänemark, Schweden, Norwegen auf unsere eigenen Verhältnisse schließen. Dort liegen die Dinge gänzlich anders. Bei uns würde mit jener Maßregel [des Aufschiebens des lateinischen Unterrichts] der Zudrang zu den gelehrten Studien und zu den gelehrten Berufen nachlassen, davon bin ich überzeugt!“ Haben solche Allgemeinheiten bei aller Überzeugtheit des Redenden, auch wenn der Redende Paulsen ist, irgend welchen Wert? Nun hat aber ein anderes Mitglied der Konferenz einen Unterschied zwischen Deutschland und Skandinavien ausfindig gemacht, der zeigen soll, daß man von dem letzteren nicht auf das erstere schließen darf. Herr Geh. Oberregierungsrat Thiel bemerkte (Prot. S. 113), daß bei uns das Gymnasium von einer großen Zahl der Schüler wegen der bequemen Gelegenheit, zur Einjährigkeitsberechtigung zu gelangen, besucht werde, „eine Einrichtung, die, nebenbeigesagt, wir nur allein besitzen und die hinreicht, um alle Vergleiche mit den Verhältnissen in Norwegen und Schweden hinfällig zu machen.“ In der That? Aber die Einrichtung ist nach den eigenen Ausführungen des Hn. Geh. Rat Thiel dem Zudrang zu den gelehrten Berufsarten in unheilvoller Weise förderlich, nicht hinderlich. Er hätte also die Meinung: „Während Skandinavien ohne diese militärische Institution durch die Einheitsschule über den genannten Zudrang nicht Herr werden kann, werden wir es mit der Institution durch dasselbe Mittel vermögen?“ Nein, entschieden noch weniger, entgegnet die schlichte Logik.[1])

---

[1]) Der Vollständigkeit halber will ich noch beifügen, daß die Herren Dr. J. Koch und Clemens Nohl im nordischen Unterrichtswesen einen Mißstand entdeckt zu haben glauben, der den Segen der Einheitsschulorganisation sich dort in der besprochenen Richtung nicht entfalten lasse. Der Erstere behauptete in seinem Vortrage über die Verhandlungen der Schulkonferenz (Zeitschr. für die Reform der höheren Schulen 1891, Nr. 2 S. 28): „Wenn in den nordischen Ländern ungünstige Erfahrungen vorliegen, so würde das nur beweisen, daß die dortigen Anstalten von der in ihre Hand gelegten strengen Sonderung des Schülermaterials keinen richtigen oder ausgiebigen Gebrauch machen.“ Nohl sagt in seiner Broschüre „Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz vom Dez. 1890“ S. 13: „Ich bin überzeugt, daß, wenn dort in den einzelnen Gymnasialklassen und insonderheit in den Abiturientenprüfungen diejenigen Leistungen in sämtlichen Lehrgegenständen, auch in den alten Sprachen, von Seiten der Unterrichtsbehörden unerbittlich gefordert würden, welche zu erzielen gerade der erste Zweck des gemeinsamen Unterbaues ist, die Zahl der Studierenden diese Mehrung nicht erfahren haben würde.“ Es wird also den schwedischen, norwegischen und dänischen Lehrern oder Unterrichtsbehörden insgesamt ohne Bedenken der Vorwurf gemacht, daß sie zu lax bei den Versetzungen und Reifeerklärungen verführen: dies sei der Grund davon, daß die vortreffliche Organisation dort nicht so wirken könne, wie sie sonst zweifellos thäte.

Ich möchte zunächst auf die merkwürdige Art der Argumentation hinweisen. Die Trefflichkeit der Einheitsschulorganisation ist festes Axiom, das durch Erfahrung nicht bewiesen zu werden braucht; bewährt sich die Einrichtung in einer Hinsicht nicht, so macht man durch reine Vermutung, ohne jede Beobachtung eine Ursache ausfindig, wodurch die Wirkung des Instituts gehemmt sein muß.

Ob und inwieweit aber zu große Milde bei den Promotionen in den genannten drei Staaten gewaltet hat und waltet, darüber steht in Wahrheit ein Urteil nur solchen Personen zu,

Doch man hat meines Erachtens noch einen Schritt weiter zu gehen und die Einheitsschule nicht bloß als kein Heilmittel gegen die Überfüllung der gelehrten Berufe anzusehen, sondern als etwas, das die *Krankheit zu steigern* geeignet ist.[1]) Und gar Mancher im Norden denkt wie wir. Prof. Schjött schrieb mir: „Es ist eine hier allgemein verbreitete Meinung, daß die Einheitsschule das Übel *vermehrt* hat, weil diejenigen Schüler, welche die Mittelschule durchgemacht, da-

deren bezügliche Beobachtungen sich wenigstens über eine ganze Reihe von Anstalten und Jahren erstrecken. (Wahrscheinlich wird betreffs dieses Punktes in Skandinavien wie in Deutschland manche Verschiedenheit herrschen.) Wer solche Beobachtungen nicht gemacht, dem bleibt nur ein Anhalt für die Beurteilung, ein allerdings nicht zu verachtender, die *gesetzlichen Bestimmungen über die Examina*. Diese aber sind in den drei nordischen Reichen der Art, daß nicht wohl geglaubt werden kann, es herrsche dort im *Allgemeinen* trotz des lebhaften Klagens über die Ueberfüllung der gelehrten Fächer eine nicht zu rechtfertigende Milde bei den Promotionen.

Eine solche Milde *muß* sich keineswegs, aber *kann* sich, meinen wir, leichter etwa einmal da einstellen, wo die schließliche Entscheidung über die *Maturität* ganz oder fast ganz von den Lehrern abhängt; sie kann umgekehrt gewiß schwerer Platz greifen, wenn dabei zugleich andere eine wesentliche Stimme haben, insonderheit wenn dies Männer der Wissenschaft sind.

Nun ist in *Schweden* zwar die Maturitätsprüfung seit 1864 an die Schulen verlegt, doch sie wird unter der Leitung und Aufsicht von Zensoren abgehalten, die das Ministerium der Regel nach aus den Universitätslehrern wählt. Der Zensor bestimmt den Umfang der von den Lehrern der obersten Klassen anzustellenden mündlichen Prüfung und er hat ebenfalls das Recht, sich an dem Examen zu beteiligen, soweit er es für gut findet (§ 9 der schwedischen Maturitätsexamenordnung, S. 73 der Samling af författningar rörande allmänna läroverken von A. Zimmermann und Stjernstedt, Stockholm 1879). Die Themen der schriftlichen Arbeiten aber werden von dem Chef des Kultusministeriums bestimmt (§ 4).

Von den sehr genauen Bestimmungen über das Maturitätsexamen (examen artium) in *Norwegen*, welche durch die Gesetze vom 16. Juni 1883 und vom 4. Mai 1885 gegeben sind, kann Jedermann bequem Kenntnis nehmen in der ungemein eingehenden Darstellung des norwegischen Schulwesens von Christensen in Schmids Encyclop. 8^{II}: ausschließlich über das genannte Examen handeln S. 796—808. Auch in diesem Lande findet sich das System der Zensoren. Auch hier sind diese zum Teil Universitätsprofessoren. Nach dem Examen haben sie einen Bericht über die Leistungen der Schule an die Oberverwaltung zu erstatten. Und auch hier werden die schriftlichen Arbeiten nicht von der Schule bestimmt. Ferner ist zu bemerken, daß dem examen artium vorausgeht die *Mittelschulreifeprüfung*, welche am Ende der unserer Untersekunda entsprechenden Klasse abgelegt werden muß, und daß hier ebenfalls zum großen Teil die Beurteilung in den Händen von Männern liegt, die der Anstalt nicht angehören (s. Christensen S. 784—787).

Endlich ist auch in *Dänemark* das Zensorensystem bei der Maturitätsprüfung in Geltung und zwar dort seit längerer Zeit (sieh Al. Michelsen in Schmids Encyklop. 1^{II} S. 1068—1072), und mit dem Zensorenamt wird es, wie mir dänische Kollegen sagten, ernst genommen. Ferner erfolgen die Promotionen in höhere Klassen an den Gelehrtenschulen nicht ausschließlich auf Grund der im Laufe des Jahres beobachteten Fortschritte, sondern zugleich mit Rücksicht auf den Ausfall einer schriftlichen und mündlichen Prüfung, und zu der ersteren werden die Aufgaben vom Ministerium gesandt. Besonders scharf wird es genommen mit der Prüfung für die Promotion aus der Obersekunda, weil an ihr Bestehen gewisse Berechtigungen geknüpft sind und weil dann in Prima eine Sonderung zwischen Humanisten und Realisten eintritt. Ja, noch ein zweites besonders genaues Examen liegt für die Schüler der dänischen höheren Schulen innerhalb des Zeitraumes, in dem unsere Gymnasiasten einfach nach dem Urteil des Lehrerkollegiums aufrücken oder zurückbleiben. In die unserer Untertertia entsprechende Klasse, welche die unterste der dänischen Gelehrtenschulen ist, gelangt man nicht durch Versetzung sondern durch eine Aufnahmeprüfung, in der von Fremdsprachen das Deutsche und Französische eine Rolle spielen. *Und trotz all dieser Examensiebe der übermäßige Zudrang zu den gelehrten Berufsarten.* —

Wenn von anderer Seite auf die *fast vollkommene Unentgeltlichkeit des Unterrichts* an den höheren Schulen Schwedens als Erklärung für den Zudrang zu den gelehrten Fächern hingewiesen ist, so ist zu bemerken, daß man in Norwegen und Dänemark Schulgeld zahlt und zwar in letzterem Lande ziemlich hohes auch an Staatsanstalten.

[1]) „die Ursache *einer stärkeren Überfüllung* sein kann" hatte ich laut dem Protokoll in der Dezemberkonferenz gesagt. Wer das versteht in dem Sinne von „die einzige Ursache der Überfüllung ist", kann noch nicht die einfachsten Worte interpretieren.

durch angeleitet werden, auch das Gymnasium zu besuchen." Ferner hat der Abteilungschef für das höhere Unterrichtswesen im norwegischen Kultusministerium, Herr Dr. Knudsen, auf eine Anfrage des Herrn Klinghardt folgende Antwort gegeben, die in der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" 1891 Nr. 3 S. 69 mitgeteilt ist: „Allerdings hat die bestehende Schulordnung sicher zur Steigerung der Studentenzahl teilweise mit beigetragen. Wir haben eine Menge Mittelschulen (VI—II B) im Lande, und, wer dort einmal das Abgangsexamen abgelegt hat, findet es dann meist ziemlich leicht, auch noch das Gymnasium (II A — I A) durchzumachen; sicherlich haben aber auch noch andere Umstände mitgewirkt." Ebenso leugnet die norwegische Unterrichtskommission, deren Bericht vor Kurzem veröffentlicht ist, die Mitschuld der Einheitsschule an der Überfüllung der gelehrten Berufe keineswegs und bezweifelt nur, daß die Einheitsschule allein und in erster Linie die Schuld trägt. „Es dürfte doch zweifelhaft sein", — heißt es dort S.10 — „ob an diesem Zustand [dem Zudrang zu den gelehrten Berufsarten] einzig oder vornehmlich die Schulorganisation schuld ist .... Es ist der Schluß erlaubt, daß bei einseitiger Wahl der Lebensstellung auch andere Momente, wie mangelnde Gelegenheit zu anderweitiger fachmäßiger Ausbildung, Schwankungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen eines Landes u. s. w. in Betracht kommen." [1]) Nun, für unsere Betrachtung genügt vollkommen, daß die Mitschuld der Schulorganisation anerkannt wird. Sie ist ebenso in Schweden und Dänemark anzuerkennen, und aus allen drei Ländern tönt uns der Warnungsruf: Nehmt nicht zu Anderem, was bei euch die Überfüllung der gelehrten Berufsarten hervorgerufen hat, noch die Einheitsschule hinzu, damit ihr nicht aus dem Regen in die Traufe kommt!

Insbesondere für Schweden aber mag noch das sehr bedeutsame Urteil mitgeteilt werden, welches der Lundener Professor der Geschichte Odhner über die Einwirkung der Einheitsschulorganisation auf den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten gefällt hat. Es steht in dem Protokoll einer Verhandlung des Lundener Universitätssenates über die Vorschläge des schwedischen Unterrichtsausschusses v. J. 1884 (Utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25. Augusti 1884 daterade betänkande I. Stockholm 1885. Seite 140) und lautet: „Eine der hauptsächlichsten Ursachen für den Rückgang der Beamtenbildung bei uns liegt in der starken Überschwemmung mit schlecht begabten und für Studien ungeeigneten Aspiranten. Solche hat es wohl zu allen Zeiten gegeben, aber als vereinzelte Ausnahmen. Doch in unserer Zeit hat sich ihre Zahl in bedenklicher Weise vermehrt. Dieses ist aber eine natürliche Folge von der Schulorganisation, die 1849 eingeführt wurde und nachher weiter entwickelt worden ist [1849 wurde der Beginn des Lateinunterrichts von Sexta nach Quinta

[1]) Da jedenfalls einige Leser dieser Schrift dänisch verstehen, so füge ich die Worte des Originals bei: Det tör dog vaere tvivlsomt, om dette forhold *alene eller fornemmelig* skyldes skoleorganisationen .... Det er da tilladt at slutte, at der ved et ensidigt valg af livsstilling *ogsaa* kommer *andre* momenter i betragtning, som mangel paa adgang til anden fagmaessig uddannelse, svingninger i et lands ökonomiske udvikling m. m. Die ausgelassenen Worte werden im Folgenden zitiert und besprochen werden.

geschoben, dann nach Quarta, 1873 nach Untertertia]. Sie geht darauf aus, in einer und derselben Schule alle die zu vereinigen, die eine höhere Bildung als die der Volksschule suchen, allen da eine gemeinsame bürgerliche Bildung zu geben, was für einen Beruf sie auch in der Zukunft wählen werden. Es hat sich jedoch ergeben, daß nicht für alle Bildungsbedürfnisse auf dieselbe Weise und nach derselben Methode gesorgt werden kann, daß verschiedene Zwecke auch verschiedene Unterrichtspläne fordern. Die verschiedenen Zwecke haben einander im Wege gestanden und haben alle durch die Zusammenkoppelung gelitten. Eine von den schädlichen Folgen ist die gewesen, daß eine Menge Zöglinge, die keineswegs für den Studienweg beanlagt sind, verlockt worden sind, ihre Studien durch die Schule hindurch fortzusetzen und dann ihr Brot im Dienste des Staates zu erwerben. Bei uns werden Alle in dieselbe Form gegossen, wenigstens bis zu der Zeit, wo die Lateinlinie und die Reallinie sich trennen. Der für die Studien Ungeeignete hat denselben Unterricht wie der dafür Begabte genossen und wird dadurch, da keine eigentliche Abschließung innerhalb der Schule vorkommt, aufgefordert, den Kameraden soweit als möglich zu folgen." Hiernach also bewirkt die Einheitsschulorganisation gerade das, was man bei uns durch sie zu verhindern hofft.

Und auch die Erfahrungen, die in einem vierten Lande mit Schulen gemacht sind, in denen das Latein erst mehrere Jahre später als bei uns begonnen wird, lassen solche Unterrichtsgestaltung keineswegs als geeignet erscheinen, um der Überfüllung der gelehrten Berufe zu steuern.

Ich habe in dem obigen Zitat aus dem Bericht der norwegischen Unterrichtskommission einige Worte ausgelassen. In diesen wird auf die Schweiz hingewiesen, als ein Land, wo eine organische Verbindung der Schulen durchgeführt sei[1]) und infolge dessen keine Klagen über Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vernommen würden. Da nun in der Schweiz der lat. Unterricht meist erst nach zurückgelegtem 11ten oder 12ten Jahre begonnen wird, so bin ich überzeugt, daß unsere Einheitsschulschwärmer jene Nachricht jubelnd empfangen und rufen werden: „Seht, dort ist man durch die Einheitsschulorganisation das Übel losgeworden; nur noch die organische Verbindung der Schulen ist herzustellen: dann haben wir den gewünschten Erfolg!"

Doch auch diese Idee muß ich zerstören, und zwar weil die Meinung, man höre in der Schweiz keine Klagen der bezeichneten Art, ebenso illusorisch ist, wie die Vorstellung von einer dort durchgeführten organischen Verbindung der Schulen.

Da ich ein gutes Stück meines Lebens in der Schweiz zugebracht und die Schuleinrichtungen in mehreren Kantonen ziemlich genau kennen gelernt habe, so glaubte ich mich zuerst auf Grund eigener Erfahrung hinlänglich befähigt, jene Anschauungen zurückzuweisen. Doch ersuchte ich dann auch schweizerische Bekannte um ihr Urteil. Aus den mir zugegangenen Meinungsäußerungen und Mitteilungen genügt hier Folgendes:

---

[1]) hvor en organisk forbindelse mellem skolerne er gjennemfört.

Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten ist auch in der deutschen Schweiz ein Übelstand, mit dem die Presse sich wiederholt beschäftigt hat und der auch von Pädagogen besprochen ist. Vor 18 Jahren klagte bereits ein hervorragender Schulmann des Kantons Zürich in einer Lehrerversammlung über das gelehrte Proletariat und schlug Abhilfemaßregeln vor. — Am stärksten ist die Überfüllung bei den Medizinern bemerkbar. „Man muß nur sehen“ — schreibt mir einer meiner Gewährsmänner — „wie viel halb oder ganz unbeschäftigte junge Ärzte in den Städten niedergelassen sind, und wie viele andere sich um die Praxis in den reicheren Dörfern streiten, wie viele endlich darnach streben, im Sommer eine Kurpraxis zu erhaschen. Man hat, um den Strom einzudämmen, die medizinischen Staatsexamina erschwert, aber ganz vergeblich.“ „In Zürich, das noch nicht 100,000 Einwohner hat,“ — schreibt mir ein anderer — „giebt es über 100 Ärzte und in den Dörfern rings um den Züricher See sitzen sie auch schon zu dicht.“ In einer anderen Kantonshauptstadt von etwa 6000 Einwohnern befinden sich 8, einige fast ohne Beschäftigung. — Aber auch in den anderen gelehrten Berufsarten zeigt sich Überfülle. „An protestantischen Theologen war in den siebziger Jahren Mangel. Heute melden sich zu den Prüfungen des Konkordats (zu dem die reformierten deutschen Kantonen außer Bern und Graubünden gehören) viel mehr Kandidaten, als notwendig sind.“ — Mit der Masse derer, welche eine gerichtliche oder administrative Thätigkeit suchen, kann man deswegen hier nicht argumentieren, weil akademische juristische Studien in der Schweiz weder Bedingung zu einer richterlichen Stellung noch zu einem Amt in der Staatsverwaltung, noch auch in allen Kantonen zur Betreibung der Advokatur sind. — Sehr bedeutsam aber erscheint der übermäßige Zudrang zu Lehrämtern, für welche akademische Bildung erforderlich ist. Wo ein Posten an einem Gymnasium, einer Industrieschule u. s. w. frei wird, da ist die Zahl der Meldungen oft unglaublich groß. Die Stelle eines Mathematikers an der Aarauer Kantonsschule hatte vor einigen Jahren nicht weniger als 37 Bewerber, die eines philologischen Lehrers an derselben Anstalt vor einigen Monaten doch auch 19.

Kurz, die Zustände der Schweiz als Beweis dafür anzuführen, daß Hinausschiebung des klassischen und längere Ausdehnung des gemeinsamen Unterrichts doch dazu helfen können, die gelehrten Berufsarten vor Überfüllung zu bewahren, — das wäre ein gründlicher Fehlgriff, und um so mehr, als gewisse Umstände, die bei uns zweifellos die vornehmsten Ursachen der Überfüllung sind, in der Schweiz fehlen. Denn weder genießen dort die gelehrten Berufsarten eine so hohe Schätzung gegenüber anderen, noch ist die Lage eines Geistlichen, Lehrers eine so gesicherte wie bei uns: die periodische Wiederwahl bringt doch manchen von seinem Posten, und irgendwie zureichende Pensionen werden in den wenigsten Fällen gezahlt. Wenn nun trotzdem auch bei den Eidgenossen vielfach übermäßiger Zudrang zu den gelehrten Berufsarten zu finden ist, so liegt der Schluß sehr nahe, daß Schuleinrichtungen und insbesondere die Einrichtung, welche in den skandinavischen Ländern die Überfüllung mitveranlaßt, auch in der Schweiz wenigstens einen Teil der Schuld tragen.

„Die organische Verbindung der Schulen" aber, welche nach Anschauung der norwegischen Unterrichtskommission die Überfüllung der gelehrten Berufe in der Schweiz verhindern soll, ist, wie schon bemerkt, ebenso eine Täuschung, wie die ihr zugeschriebene Folge. Auch darüber noch einige Worte, obgleich die Erörterung dieses Punktes nach dem Vorstehenden für die Entscheidung der von uns behandelten Frage keine Bedeutung mehr hat.

Nehmen wir zwei Kantone, welche bei der Entwicklung des schweizerischen Unterrichtswesens immer mit in der vordersten Reihe standen.

In Zürich treten die Schüler nach sechsjährigem Besuch der Primarschule im 12ten Lebensjahr in die unterste Klasse des Gymnasiums, „erweisen sich hier aber — so urteilt ein langjähriger Lehrer der Anstalt[1]) — meist nur wenig genügend vorbereitet für den fremdsprachlichen Unterricht, einmal weil man (vielleicht nicht mit Unrecht) sprachliche Übung für etwas hält, das mehr als grammatische Kenntnisse innerhalb der Aufgabe des Primarunterrichtes liegt, sodann weil gar manche Lehrer ungern Grammatik treiben." Ein noch auffälligeres Beispiel für das Nichtvorhandensein der sog. organischen Verbindung zwischen zwei Schulstufen bietet — nach Mitteilung desselben Herrn — das Verhältnis der Zürcherischen Sekundarschule zu der an ihre zweite Klasse anschließenden Industrieschule (Realabteilung der Kantonsschule). „Allerdings besteht der Zweck der Sekundarschule nach dem Wortlaut des Gesetzes darin, das in der Primarschule Erlernte zu befestigen, innerhalb der Stufe der Volksschule weiter zu entwickeln und dadurch zugleich auch den Übertritt einzelner Schüler in höhere Lehranstalten zu ermöglichen. In Wirklichkeit aber läßt die Vorbereitung auf die Industrieschule viel zu wünschen übrig, und zwar nicht bloß im Deutschen und Französischen, sondern auch in der Mathematik und den Realien, so daß die Lehrerschaft und die Aufsichtsbehörde der Industrieschule, sowie der eidgenössische Schulrat im Namen des Polytechnikums jede Gelegenheit ergriffen, die Herstellung oder, richtiger gesagt, die Wiederherstellung des im Jahr 1867 aufgehobenen Unterbaus der Industrieschule zu verlangen. Den Klagen über mangelhafte Vorbereitung der in die Industrieschulen übertretenden Sekundarschüler hielt man von der andern Seite stets entgegen, daß die Zahl derselben im Verhältnis zur Gesamtzahl der Sekundarschüler so klein sei, daß man unmöglich auf ihre besonderen Bedürfnisse Rücksicht nehmen könne." Paßt dafür der Ausdruck „organische Verbindung der Schulen"?

Im Aargau treten die Schüler nach zurückgelegtem 15ten Lebensjahr in die aus vier einjährigen Klassen bestehende gymnasiale Abteilung der Kantonsschule ein. Die elementaren lateinischen Kenntnisse haben sie sich zum größten Teil während dreier Jahre in fakultativem Unterricht an einer der zahlreichen, über den ganzen Kanton verstreuten Bezirksschulen angeeignet, in gleicher Weise ebenda während eines Jahres die Elemente des Griechischen. So tüchtig nun auch häufig die Lehrre in diesen Bezirksschulen sind, so war doch die Vorbereitung der in die Kantons-

[1]) der sich zugleich mehrere Jahre mit dem gesamten Unterrichtswesen des Kantons amtlich zu beschäftigen hatte.

schule eintretenden Schüler besonders in den klassischen Sprachen oft eine sehr verschiedenartige und man errichtete deswegen im Jahre 1866 ein zweiklassiges Progymnasium in Aarau, um durch dieses neben den ungleichartigen aus den Bezirksschulen kommenden Elementen einen Stamm gleichartig vorbereiteter Schüler für das Gymnasium zu gewinnen. Und doch war und ist die Mühe, die verschiedenen Schüler in der ersten Gymnasialklasse zu einem einigermaßen einheitlichen Ganzen zu verschmelzen, eine sehr große. Ich bin nun weit entfernt, leugnen zu wollen, daß es in mehr als einem Betracht ein entschiedener Vorteil war und ist, wenn auch Eltern, die in ganz kleinen Orten wohnen, gleichwohl Söhne, welche studieren sollen, bis zum 15ten Jahre zu Hause behalten können; ich spreche ferner bei meiner warmen Anhänglichkeit an die Schweiz ungern etwas ungünstig Lautendes über eine der dortigen Institutionen aus und freue mich aufrichtig, wenn Nichtschweizer mit Anerkennung von der Schweiz reden. Indes gegen das Lob einer organischen Verbindung der niederen und höheren Schulen muß ich doch nach den aargauischen Erfahrungen, ebenso wie nach den Zürcherischen Mitteilungen, Einsprache erheben.

4. **Summa summarum:** wir würden mit der Einheitsschulorganisation die Überschwemmung der gelehrten Berufsarten nur noch beträchtlich steigern, und wenn die Flut von selbst beginnen sollte sich zu verlaufen, wozu Anzeichen vorliegen[1]), oder durch äußere Mittel, z. B. Erhöhung der Anforderungen[2]), eingedämmt werden könnte, so würde sie bei Einführung der Einheitsschule von Neuem erheblich wachsen.

Man kann sich auch sehr wohl im Einzelnen vorstellen, wie das geschehen würde.

Nehmen wir an: an Stelle eines Gymnasiums und einer lateinlosen Realanstalt wird eine Einheitsschule eingerichtet, so treten in diese doch alle ein, die nach einer über den Volksschulunterricht hinausgehenden Bildung streben, auch solche, die sich bis dahin in die Realschule aufnehmen ließen; und drei Jahre sind alle bei einander. Am Ende der Quarta gehts an die Scheidung der Promovierten. Da werden erstens alle die, welche ihre Söhne gern studieren lassen oder ihnen „alle Wege offen halten“ möchten, also die Eltern, welche heute für ihre Knaben die Sexta des Gymnasiums vorziehen, sie nun in die lateinische Untertertia schicken. Gegenüber denen, welche meinen: nach den drei Jahren würden sich die Geister so geschieden haben, daß die Lehrer ganz klar zu sehen vermöchten, wer für ein gelehrtes Studium

[1]) So ist die Zahl der in die Gymnasien und Progymnasien aufgenommenen Schüler seit 1888 in Baden eine erheblich geringere als früher, und die Gesamtschülerzahl jener Anstalten hat deswegen in dem genannten Jahr um 2, 1889 um 5 und 1890 sogar fast um 8 Prozent abgenommen (4463 gegen 4715 im Jahr 1889).

[2]) Davon will man allerdings gegenwärtig nichts wissen, sondern sucht die Anforderungen umgekehrt, wo immer möglich, herunterzuschrauben. Und doch wäre jenes Mittel zur Eindämmung der Flut zweifellos das wirksamste neben dem ebenso unpopulären und entschieden schwerer anwendbaren, welches darin bestünde, daß man die Zahl der Gelegenheiten zu gelehrten Vorstudien verringerte.

paßt oder nicht, und die Lehrer würden auch die Eltern stets von der Richtigkeit ihres Urteils überzeugen können, — gegenüber jener Meinung sei hier noch dies bemerkt. Heutzutage haben die Lehrer einer Gymnasialquarta zwar auch schon bei der Mehrzahl der Schüler kein sicheres Urteil in der bezeichneten Frage und keineswegs den vorausgesetzten Einfluß auf die Eltern; jedoch noch viel weniger würde das der Fall sein am Ende der Einheitsschulquarta, deswegen weil dort der Lehrgegenstand noch gar nicht aufgetreten, der jetzt das Gymnasium und die Realschule scheidet und der heute in manchen Fällen allerdings ein Prüfstein ist, das Lateinische.[1])

[1]) Herrn Clemens Nohl allerdings überzeugt wohl auch das oben Bemerkte nicht; gar Manche aber dürften in diesem Umstande, falls sie die Schrift des Genannten über den gemeinsamen lateinlosen Unterbau gelesen, keine Abschwächung meines Arguments sehen.

Die Schrift ging mir von der Verlagshandlung laut einer Beilage im Auftrag des Verfassers mit der Bitte zu, „dem Buch meine gütige Empfehlung zu Teil werden zu lassen." Dies ist mir nun beim besten Willen nicht möglich; aber eingedenk der von manchen Verlegern gehörten Äußerung, das Unangenehmste sei ihnen das vollständige Schweigen der Kritik bei einem Verlagsartikel, habe ich auf diesen schon oben Bezug genommen und will jetzt noch ein paar Stellen ausziehen und mit kurzen Bemerkungen versehen, nachdem ich vorausgeschickt, daß das „Buch" 1891 in Heusers Verlag zu Neuwied und Leipzig erschien und 55 Seiten umfaßt.

In Bezug auf die zuletzt besprochene Frage sagt Herr Nohl S. 12: „Herr Dir. Uhlig hat in seiner ersten Rede den Lehrern für sehr viele Fälle die Fähigkeit abgesprochen, zu urteilen, ob Schüler für ein gelehrtes Studium befähigt, d. h. mit anderen Worten, ob sie für die alten Sprachen beanlagt sind. Da stellt er aber seinem, dem Lehrerstand, ein sehr bitteres Armutszeugnis aus, muß ihnen nun auch die Fähigkeit absprechen, Zeugnisse zu schreiben, Versetzungen oder Nichtversetzungen der Schüler vorzunehmen, diese um ihrer Leistungen willen zu loben, zu tadeln, zu strafen: in allen diesen Fällen kommt es ja auf die Begabung des Schülers entschieden mit an."

In dem ersten Satz ist natürlich hinter „den Lehrern" zu ergänzen: der Quarta, der obersten Klasse des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus. Denn von der am Ende dieses Kurses vorzunehmenden Verteilung der Schüler in den lateinischen und den lateinlosen Oberbau habe ich ja an der Stelle, auf die sich Nohl bezieht, gesprochen. Wenn man dies aber ergänzt, wie es auch Nohl hinzugedacht haben muß, so steht man vor einer Behauptung, von der man bei einmaligem Lesen noch nicht glaubt, daß sie wirklich ausgesprochen ist. Sie lautet mit etwas anderen Worten: „Wer dem Lehrer für viele Fälle die Fähigkeit abspricht, über 11- bis 12jährige Schüler, die einen dreijährigen lateinlosen Mittelschulunterricht genossen haben, das Urteil zu fällen, ob sie für ein gelehrtes Studium beanlagt sind oder nicht, — der spricht demselben Lehrer überhaupt die Fähigkeit ab, über Begabung sowie Fleiß und Leistungen seiner Schüler zu urteilen!"

Wie denkt nun Herr Nohl von der Urteilskraft der Lehrer? Er erklärt S. 15 rundweg: „Auf dem Unterbau haben drei Jahre alle Schüler denselben Unterricht [von Fremdsprachen lernen sie nach seinem Vorschlag Französisch und Englisch] und nach Ablauf dieser Zeit läßt es sich durchweg mit Bestimmtheit erkennen, ob der Schüler sich für das Universitätsstudium eignet oder für einen praktischen Beruf, unter welchem Namen ich der Kürze wegen auch die technischen Fächer, selbst die bildenden Künste und die Musik mitbefasse."

Unter vielem Sicheren und Kühnen, was wir neuerdings in pädagogischen Schriften gelesen, scheint uns dies fast das Kühnste. In Wahrheit aber, fürchte ich, hat sich Herr Nohl damit selbst ein sehr bitteres Armutszeugnis ausgestellt, ein Zeugnis der Armut an Erfahrung. Als Direktor einer höheren Mädchenschule ist er allerdings weniger in der Lage Beobachtungen, die in dieser Frage aufklärend wirken können, zu machen. Aber hätte er solche nicht vielleicht früher machen können? denn nach einer Bemerkung S. 5 muß er früher an einem Gymnasium unterrichtet haben.

Doch hören wir ihn noch ein Stückchen weiter. Die Konfusion, wie sie im ersten Passus hervortrat, und die Kühnheit des zweiten sind kombiniert in folgenden Worten, S. 13: „Herr Dir. Uhlig zweifelt auch, ob die Eltern dem entsprechenden Rat der Schule immer gehorchen würden. Als ob es sich um einen den Eltern zu erteilenden Rat handelte, wenn die Söhne, weil sie in den neueren Sprachen das Pensum der Quarta nicht bewältigt haben, von dem Eintritt in die Gymnasialtertia ausgeschlossen werden. Hier wird es sich doch einfach um

Zu denen aber, die jetzt schon den gymnasialen Weg betreten, würde sicher eine ganze Reihe Anderer in der lateinischen Untertertia der Einheitsschule kommen, nicht wenige von denen, die heute durch ihren Eintritt in die lateinlose Realschule für einen praktischen Beruf gewonnen sind. Die in eine lateinische Abteilung eintretenden Mitschüler würden eben doch als die zu höheren Zielen Strebenden von Eltern und Söhnen angesehen werden, und da würde der Ehrgeiz der ersteren und letzteren, sowie kameradschaftliche Beziehung gar Manchen zu den Lateinern, den für gelehrte Berufe Bestimmten, führen, der ursprünglich einer andern Schul- und Lebenslaufbahn bestimmt war.

Und auch für die Richtigkeit dieser Erwägung kann eine Stütze aus der Erfahrung beigebracht werden. Mir liegt eine Anzahl schwedischer Schulprogramme vor, welche auch über die Frequenz der einzelnen Klassen und Abteilungen Auskunft geben, so von dem zahlreich besuchten und trefflich geleiteten högre allmänna läroverk (das ist der Titel der schwedischen Einheitsschule) in Lund. Da hatte

		die IV.	die lat. U.III.	die reale U.III.
im Herbstsemester	1887	66	53	16
„ Frühjahrssemester	1888	65	52	15
„ Herbstsemester	1888	60	39	15
„ Frühjahrssemester	1889	60	43	16
„ Herbstsemester	1889	61	55	15
„ Frühjahrssemester	1890	64	54	15

ein Gesetz handeln, das den Schuldirektoren in Verbindung mit ihren Lehrerkollegien untersagt, sprachlich unbegabte Schüler in das Gymnasium aufzunehmen." Worauf als vorbildliche Analoga die Gesetze des Schulzwanges, der allgemeinen Wehrpflicht und das über die Bedingungen für den einjährigen Militärdienst zitiert werden.

Ich denke, wenn die Schüler das Pensum der Quarta im Französischen und Englischen nicht bewältigt hätten, würden sie auch in die reale Untertertia nicht aufgenommen werden dürfen. Bei solchen aber, welche aus der Quarta promoviert sind, soll der Eintritt in die gymnasiale Untertertia durch irgend ein Gesetz verhindert werden können, wenn den Lehrern der Knabe nicht hinreichend begabt für die lateinische Linie erscheint, die Eltern jedoch den Versuch machen wollen, ob er dieselbe nicht durchmachen kann? Das wäre nicht bloß ungerecht, sondern unmöglich. Möglich ist in öffentlichen Schulen in dieser Beziehung entgegen dem Wunsche der Eltern nur, daß, wer das Pensum einer Klasse nicht absolviert hat, nicht versetzt wird.

Und nachdem sich die Besprechung von drei Stellen aus Rohl's Buch ungewollt zugleich zu einer Einsichtnahme in zwei Eigenschaften des Verfassers gestaltet hat, so sei auch ein Belag für eine dritte, für einen dritten charakteristischen Besitz des „Erfinders der Einheitsschule" hinzugefügt. Ich meine den Luftballon der Selbstgefälligkeit, mit dem er so glücklich ist sich weit über andere Sterbliche zu erheben und auf sie herab zu blicken.

Wenn ich dem Lehrer der Quarta für viele Fälle die Fähigkeit absprach, über die Begabung seiner Schüler zu gelehrten Berufsarten ein sicheres Urteil zu fällen, und ebenso die Macht, seinem Urteil Nachachtung zu verschaffen, so nennt Rohl das einen „Appell an die Verstandesschwäche" der in der Konferenz Versammelten, den sie schweigend hingenommen hätten. Und nachdem er im Weiteren den Abt Uhlhorn, den Fürstbischof Kopp und Dir. Jäger hingerichtet, zeigt er dem Publikum seiner Leser die Köpfe derselben mit folgenden Worten S.32: „Wer in einer der vorliegenden Fragen sich nicht vollkommen sicher fühlt [sicher — wie Rohl], der hat zu schweigen, zu hören und zu lernen [von Rohl] und nicht mit vermeintlichen Gedankenblitzen und mit abenteuerlichen Behauptungen sich vorzudrängen [vor Rohl]. Wer das dennoch thut, der muß erfahren, daß es noch Leute giebt, die ihm auf die Finger sehen und die Korrektur vornehmen, weil sie das für ihre Pflicht halten. Wie hier geschehen ist."

Möchte Herrn Rohl zu seiner eigenen Zufriedenheit und zur Erheiterung seiner Mitmenschen diese Selbstüberzeugtheit alle Zeit erhalten bleiben und der Ballon nicht etwa eines Tages platzen.

Diese Zahlen sind in der That eine glänzende Bestätigung des oben S. 29 angeführten Urteils des Lunder Professors Odhner über die unheilvolle Wirkung des Einheitsschulsystems. Und wenn an einigen anderen Anstalten, deren Frequenz ich durch mehrere Jahre verfolgen kann, z. B. an der von Kristianstad, das Zahlenverhältnis zwischen Realisten und Latinisten auch nicht in dem auffallenden Grade ungünstig für die ersteren ist: die entschiedene Majorität haben dort die Latinisten ebenfalls. Sollte diese Thatsache nicht die Männer stutzig machen, welche, wie Herr von Schenckendorff, noch immer den guten Glauben haben, die Einführung der Einheitsschule werde den Weg der realistischen Schulbildung mächtig füllen und die gelehrten Berufsklassen entlasten?

Noch eine Erwägung führt uns zu dem entgegengesetzten Ergebnis.

Ich habe oben S. 14 gesagt, in welcher Beziehung nach meiner Meinung thatsächlich die Gymnasien zu gelehrten Berufen verleiten: je größer ihre Zahl, desto größer die Menge der Gelegenheiten, den Sohn versuchen zu lassen, ob nicht auch er zu einem gelehrten Studium befähigt sei; und je größer die Menge dieser Gelegenheiten, desto größer die Zahl der Versuchenden und auch derer, welchen der Versuch glückt.

Nun ist die Frage zu stellen: würde die Zahl der Gelegenheiten, sich für ein Universitätsstudium vorzubereiten, bei der Einheitsschulorganisation wachsen oder abnehmen? Und die Antwort muß lauten: wachsen. Denn die Herstellung solcher Gelegenheit wäre ja dann ungleich billiger und leichter, als jetzt. Allerdings, Prof. Treutlein hat umgekehrt die Idee: wenn Vollgymnasien in Einheitsschulen verwandelt sind, dann wird man manchen von diesen den lateinisch-griechischen Kopf abschlagen können und so die Zahl der zu einem gelehrten Beruf führenden Straßen zu verringern vermögen. Aber daß das leicht gehen würde, glaubt er selbst nicht, sondern vorsichtig bemerkt er, daß es zu solchem Verfahren „großer Festigkeit und dauernder Thatkraft der Regierungsbehörden, wie der Lehrkörper bedürfen würde“ (S. 158). Auch spricht er an anderer Stelle (S. 169) aus Humanitätsgründen wieder ablehnend von der Maßregel, die Menge der zu gelehrten Studien vorbereitenden Anstalten zu vermindern.

Fassen wir die Ergebnisse dieser ersten und längsten Auseinandersetzung kurz zusammen.

Wir hoffen gezeigt zu haben:

1) Die Vorstellung von der zu gelehrten Studien verführenden, ja nötigenden Gewalt, die das Gymnasium auf die einmal Eingetretenen üben soll, ist unrichtig.

2) Die Meinung, daß es nach dreijährigem gemeinsamem Unterricht aller, die eine höhere Bildung anstreben, gelingen könnte, eine Scheidung vorzunehmen, infolge deren nur die zu gelehrten Studien wirklich Befähigten den hierzu vorbereitenden Weg einschlagen würden, ist eine Täuschung.

3) In einer Reihe auswärtiger Staaten, welche eine solche Gestaltung des höheren Schulwesens mit Hinausschiebung der klassischen Sprachen besitzen, hat die

Zahl der Studierenden seit Einführung dieses Systems nicht abgenommen, sondern ist dadurch noch gesteigert worden.

4) Auch in Deutschland würde die Einführung des Systems diese Folge haben.

Wir haben die Erörterung begonnen mit dem Zugeständnis: Wenn auch nur die Wirkung einer Verminderung des Zudranges zu den gelehrten Berufsarten durch die Einheitsschulorganisation verbürgt werden könnte, so würde das genügen, um uns die Pflicht ernstlichster Erwägung des Projekts aufzuerlegen.

Ich muß die Erörterung beenden mit der Schlußfolgerung: Da nach allen Erwägungen und Erfahrungen die Einführung der Einheitsschule einen gesteigerten Zudrang zu den gelehrten Berufen im Gefolge haben würde, so haben wir die dringende Pflicht, dieses Unterrichtssystem von Deutschland fern zu halten.

II.

Die Einheitsschule soll zweitens vor übermäßiger Belastung der Schüler schützen.

Die Überbürdungsfrage ist genugsam in der Berliner Konferenz behandelt worden. Durch mehrere Mitteilungen wurde klar, daß die Überanstrengung der Jugend sicher kein allgemeines Übel in Deutschland ist, auch nicht in Preußen[1]). Thatsächlich wird in verschiedenen deutschen Staaten auch von Nichtschulmännern, selbst von Ärzten, den berufenen Anwälten des Körpers, ein den Über-

[1]) P. Cauer hat in einem Aufsatz des „deutschen Wochenblattes“ vom 21. Mai 1891 über die preußischen Zustände anders geurteilt. Der Fürstbischof Kopp hatte sich in der Konferenz (Prot. S. 271) auf Grund seiner amtlichen wie persönlichen Erfahrungen ebenfalls entschieden gegen die Behauptung einer Überbürdung ausgesprochen, hatte aber erklärt, er habe bei den bisherigen Ausführungen den Nachweis vermißt, daß der preußische Gymnasiallehrplan nicht doch, wenn er durchgeführt werde, geeignet sei, Überbürdung hervorzurufen. Diesen Nachweis, und zwar in bejahendem Sinne, glaubt Cauer folgendermaßen führen zu können.

Durch einen Erlaß des preuß. Kultusministers von Altenstein (d. h. Joh. Schulzes) vom 29. März 1829 wurde ausgesprochen, daß „den Schülern der oberen Klassen wohl zugemutet werden könne, sich täglich fünf St. hindurch außer der Schulzeit sei es mit Lösung der ihnen in der Klasse gestellten Aufgaben, oder mit frei gewählten Arbeiten zu beschäftigen, während für die Schüler der unteren Klassen täglich drei häusliche Arbeitsstunden genügen möchten.“ Auf diesen Erlaß berief sich derselbe Minister in der Instruktion für den Gymnasialunterricht vom Okt. 1837: diese hat also eine 3—5stündige Hausarbeit zur Voraussetzung.

In einer Denkschrift des Kultusministers von Goßler vom 23. April 1883 aber wird es als ausnahmslos anerkannt bezeichnet, daß „bezüglich der Lehrziele für die einzelnen Gegenstände des Gymnasialunterrichts und bezüglich der hiernach in der Reifeprüfung zu stellenden Forderungen eine Steigerung innerhalb der letzten 5 Jahrzehnte nicht eingetreten sei; dagegen werde eine gewisse Steigerung der Anforderungen darin gefunden, daß auf das Erreichen eines Minimalmaßes der Kenntnisse und Leistungen in allen obligatorischen Lehrgegenständen gegenwärtig strenger gehalten werde.“ D. h.: es hat keine Ermäßigung, eher eine Erhöhung der Anforderungen gegenüber denen in den dreißiger Jahren stattgefunden.

Wenn also — schließt nun Cauer — Herr v. Goßler in seiner Verfügung vom 10. Nov. 1884 für die zulässige Zeitdauer der täglichen häuslichen Arbeit eine Stufenfolge festgesetzt hat, die mit 1 St. in VI. beginnt und mit 3 St. in I. abschließt, und ein Mehr als ein Zuviel, als Überbürdung ansieht, so ist diese Verfügung bei Durchführung des Lehrplans nicht zu verwirklichen und, was als Überbürdung angesehen wird, ist notwendigerweise da.

Daß hier ein Widerspruch zwischen ministeriellen Verfügungen verschiedener Zeiten aufgedeckt ist, unterliegt keinem Zweifel. Der Schlußfolgerung aber bin ich sehr weit entfernt zuzustimmen.

Denn erstens ist doch die ihr zu Grunde liegende Voraussetzung keineswegs als richtig er-

bürdungsklagen entschieden widersprechendes Urteil gefällt. Dem, was über die sehr deutlichen derartigen Äußerungen badischer Landtagsabgeordneter (Prot. S. 259) berichtet wurde[1]), hätte beigefügt werden können, daß auch in der bayerischen zweiten Kammer im Frühjahr 1890 gegen die Überbürdungsvorstellung von mehreren (nichtschulmännischen) Mitgliedern protestiert worden ist.

Und sehr am Platz waren zugleich die Warnungen einer ganzen Reihe von Konferenzmitgliedern, in der Fürsorge für das körperliche Wohl der Jugend nicht deren moralische und intellektuelle Tüchtigkeit aus den Augen zu verlieren. Ich denke insbesondere an die Worte des Fürstbischofs Kopp (S. 484): „Die Arbeit ist der Schutzgeist der Jugend. Ein fleißiger Schüler gerät sehr selten auf Abwege. Eine Schule aber, die es versteht, in angemessener Weise ihre Zöglinge zu beschäftigen, leistet nach meiner Meinung auch in erziehlicher Hinsicht das Beste!" — und an die des Geh. Sanitätsrats Graf (S. 436): „Wir dürfen das Maß der Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht zu sehr beschränken, wir dürfen nicht durch übermäßige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen. Wir dürfen, um das vielberufene Wort zu gebrauchen, die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüßen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig ist, wie die Gymnastik des Körpers."

Doch hat man sich natürlich zu hüten, von der Nichtallgemeinheit der Überbürdung auf die Allgemeinheit der Nichtüberbürdung zu schließen. Vielmehr ist bereitwillig zuzugeben: der Übelstand kommt nicht bloß bei einzelnen Schülern aus individuellen Gründen — wegen geistiger Unfähigkeit, körperlicher Beschaffenheit, früherer Versäumnisse — vor; er begegnet auch bei ganzen Klassen, auch bei mehreren Klassen derselben Anstalt (und zwar an Realgymnasien und an Realschulen mit zwei Fremdsprachen ebenso, wie an humanistischen Gymnasien). Wenn aber daneben andere Klassen und Anstalten mit denselben Stundenplänen und Lehraufgaben ihre Ziele ohne Überbürdung gut erreichen, so ist der Schluß geboten, daß die Ursache der letzteren nicht in der Unterrichtsorganisation, sondern in ihrer Ausführung liegt[2]), und wenn den Fehlern, die bei

---

wiesen, daß mit den 3—5 St. Arbeitszeit in der früheren Verfügung wirklich das für die Ausführung des preuß. Lehrplans notwendige Maß getroffen war. Thatsächlich wird dasselbe auch in früheren Zeiten an guten, wie an weniger guten preuß. Gymnasien sehr häufig nicht erreicht sein. Ich habe beispielsweise in den fünfziger Jahren eine anerkannt vortreffliche preuß. Schule, das Marienstiftsgymnasium in Stettin, durchgemacht, und ich erinnere mich vollkommen sicher, daß meine Kameraden und ich zur Bewältigung der obligatorischen Aufgaben weniger Stunden brauchten und in Folge dessen sehr viel Muße für freigewählte wissenschaftliche Beschäftigung, wozu uns besonders einer der Lehrer anzuregen wußte, übrig hatten.

Zweitens aber ist es sehr wohl denkbar, daß die Erfüllung derselben Anforderungen heute weniger häusliche Arbeit beansprucht, als früher. Denn wir haben (dies muß gegenüber den laudatores temporis acti entschieden behauptet werden) in der Gymnasialpädagogik doch zweifellose Fortschritte gemacht, und insonderheit gilt dies, meine ich, von der Verwendung der Lehrstunden, die früher sehr viel mehr Stunden des Abhörens und Prüfens, als Lernstunden waren und deswegen eine ausgedehntere häusliche Thätigkeit notwendig machten. Wie viel mehr Zeit ist früher z. B. nicht für wenig fruchtbare Schriftstellerpräparationen gebraucht worden, als gegenwärtig? Wie viel mehr häusliche unnütze Schreiberei war ferner vorhanden, als jetzt?

[1]) Ein auf stenographischen Aufzeichnungen beruhender Bericht über die Sitzung, in welcher diese Äußerungen erfolgten, findet sich in den „Badischen Schulblättern" 1888 Nr. 2 (Bielefelds Verlag in Karlsruhe).

[2]) Zur Ausführung rechne ich neben dem Unterrichtsbetrieb auch die Praxis bezüglich der für die einzelnen Klassen zugelassenen Frequenzhöhe.

dieser gemacht werden, die Schuld beizumessen ist, so muß weiter geschlossen werden, daß wir keiner Lehrplanveränderung bedürfen, um der Überbürdung zu steuern.

Sollen wir also der Einheitsschule als einem Schutzmittel gegen dieses Übel weiter gar keine Aufmerksamkeit widmen? — Wir wollen einen Einwand, der uns gemacht werden könnte, nicht übersehen.

„Wenn die Gestaltung unserer Gymnasien — könnte Jemand einwerfen — auch keineswegs notwendig Überbürdung mit sich führt, so birgt sie doch die Gefahr derselben in sich; und diese Gefahr würde wesentlich durch die Einheitsschule verringert werden.“ Sehen wir, mit welchem Recht man diesen Vorteil erhofft und anpreist.

1) Bei den Erörterungen über Entlastung der Schüler ist wiederholt behauptet worden, insbesondere die untersten und die obersten Klassen sollten von der Schule weniger beansprucht werden, die untersten, weil die zarte Jugend mehr geschont werden müsse, die obersten, damit hier die Schüler mehr Raum für Selbstthätigkeit hätten.

Ich kann mich durchaus nicht davon überzeugen, daß für die Sextaner und Quintaner der preußischen und der gleichorganisierten Gymnasien eine Verminderung der Schulpflichten auch nur wünschenswert wäre, und meine, daß wenn von einer solchen Entlastung gesprochen wird, sie am ehesten für die mittleren Klassen, insbesondere die Obertertia und Untersekunda angezeigt wäre, und zwar aus einem physischen Grunde, der fast Jedermann einleuchten wird, nämlich weil in diesen Klassen im Allgemeinen die Entwicklung zur Pubertät stattfindet. Ich sage: „fast Jedermann einleuchten wird“, weil in der That einige Reformer sich in dem Sinne ausgesprochen haben, als ob gerade diese Lebensperiode besonders widerstandsfähig, besonders geeignet sei, ein größeres Maß geistiger Anstrengung zu ertragen. Allerdings man traut seinen Augen kaum, wenn man so etwas liest, aber da steht z. B. in der Rede, welche Prof. Stulz über das schwedische Schulwesen in der Sitzung des Berliner Vereins für Schulreform vom 19. Mai 1891 gehalten und die in der Reformzeitschrift Nr. 3 und 4 veröffentlicht ist: „Von der Gefahr der Überbürdung scheinen durch die Zurückschiebung des Lateins hauptsächlich die Tertien bedroht; doch ist diese Gefahr aus verschiedenen Gründen gerade auf dieser Stufe am wenigsten bedenklich, weit weniger als in den unteren Klassen. Denn erstens ist der menschliche Organismus in den Jahren der Pubertätsentwicklung am widerstandsfähigsten.“ So sehr ich von dem Widerspruch zwischen dem letzten Satz und der Wirklichkeit überzeugt war, bat ich doch einige hervorragende Mediziner um ihre Meinung über die fraglichen Worte. Die Antworten, welche mir gegeben wurden, fielen meist so derb aus, daß ich Bedenken trage, sie hier zum Abdruck zu bringen. Doch will ich das Urteil des Direktors der Heidelberger medizinischen Klinik hersetzen. Es lautet: „Der Ausspruch ist höchst überraschend! Der Autor scheint nichts von Pubertätspsychosen, Entwicklungskrankheiten und so weiter zu wissen. Ich bin durchaus entgegengesetzter Meinung.“

Mir ist die Sache ein neuer Beweis dafür, daß der Reformeifer dazu verführt, unbewußt weiß und schwarz zu verwechseln.

Bei dem Verlangen nach einer Entlastung der untersten Klassen wird einmal häufig gemeint, das Latein sei für den Kopf der Sextaner zu schwierig. Zweitens glaubt man, daß der Schulstunden zu viele seien. Drittens klagt man über zu viele häusliche Arbeit.

Daß der französische Elementarunterricht, ganz empirisch getrieben, geringere Anforderungen an das Denken des Schülers stellt, als das Lateinische, soll bereitwillig zugestanden werden; daß aber das letztere für Neun- bis Zehnjährige zu schwierig sei, ist ebenso unrichtig, wie daß wegen der geringeren Denkarbeit, die das Französische unter der genannten Bedingung verlangt, diese Sprache statt des Lateinischen zur grundlegenden Fremdsprache gemacht werden müsse. Darüber soll eingehender unter Nr. V. gesprochen werden. — Bei der Klage über zu viele Schulstunden aber wird gewöhnlich zweierlei ganz außer Acht gelassen: der Umstand, daß doch wohl jetzt in fast allen deutschen Schulen nach jeder Stunde eine Pause eintritt, die von den jüngeren Schülern zu tüchtigem Tummeln benutzt wird, und die Thatsache, daß keineswegs alle Stunden eine besondere Anstrengung des Kopfes fordern, sondern daß eine große Zahl von Lektionen und von Teilen einzelner Lektionen (wenn der Lehrer eine schöne Sage oder Geschichte erzählt, ein Gedicht liest und erläutert u. Ä.) zwar unterhaltend und anregend, aber doch wenig anstrengend verlaufen. — Was endlich die häusliche Arbeit anbelangt, so kann ich nach vieljähriger Erfahrung, nach den genauen Erhebungen, welche ich gerade für die unteren Klassen in jedem Schuljahr wiederholt anstellen lasse und anstelle, behaupten, daß ohne Unterstützung durch einen Privatlehrer die häusliche Arbeit der Sextaner und Quintaner von mittelmäßig Begabten in durchschnittlich 1—1 ½ Stunden bewältigt werden kann.

Wenn nun in Sexta, wie dies das Einheitsschulprojekt vorschlägt, statt des Lateinischen das Französische begonnen wird und das erstere dann in der Untertertia, das Griechische in Untersekunda eintritt, so wird die Verkehrtheit begangen, dort zu entlasten, wo keinerlei Not herrscht, dagegen mehr zu belasten, wo man sich sehr hüten sollte, die Bürde zu vermehren, und an Stelle der leidlich gleichmäßigen Verteilung der Lasten auf die neun Jahre läßt man eine übergroße Belastung der späteren Kurse treten. Denn was man anführt, um zu beweisen, daß eine Mehrbelastung dieser bei der vorgeschlagenen Verschiebung nicht stattfinden würde, gehört m. E. in die Klasse derjenigen Argumente, welche denen einleuchten, die den Beweis erbracht zu sehen wünschen. Was die Gymnasiasten jetzt im Lateinischen während neun, im Griechischen während sechs Jahre leisten, soll in der Einheitsschule während sechs und vier Jahre geleistet werden, ohne daß dabei andere Unterrichtsgegenstände zu kurz kommen, und nichtsdestoweniger wird die Anstrengung der Tertianer, Sekundaner und Primaner — meint man — keine größere sein, als bisher. Die größere geistige Reife, mit der sie das Latein beginnen (so lautet die gewöhnliche Beruhigung), die noch größere, mit der sie das Griechische anfangen, wird diese Wirkung üben, — als

ob bei dem, was doch am meisten Arbeit im lateinischen und griechischen Elementarunterricht kostet, bei der festen Aneignung eines guten Schatzes von Vokabeln und der zahlreichen verschiedenartigen Flexionen, nicht in erster Linie ein frisches, gern empfangendes und gut bewahrendes Gedächtnis in Betracht käme, und als ob in dieser Beziehung nicht Hänschen mehr vermöchte als Hans. Vergleiche Herbart: „Gedächtnissachen müssen früh eintreten.“[1])

2. Auch bei der Behauptung, daß die Einheitsschule von der Überbürdung helfen könne, liegt es nahe zu fragen, ob denn in Ländern, welche den Anfang des klassischen Unterrichts hinausgeschoben haben und in den unserer VI. V. IV. entsprechenden Klassen nur neusprachlichen Unterricht erteilen lassen, der Mißstand vermieden ist. Die Antwort lautet: Nein! Denselben Bescheid haben auch die vier Gewährsmänner des Herrn Klinghardt in Schweden, Norwegen und Dänemark (sieh Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1891 Nr. 4. S. 69) gegeben, wenngleich sie die Ursache oder die Hauptursache der Überbürdung nicht in der Hinausschiebung des klassischen Unterrichts sehen und deswegen von Kl. als Zeugen für die Einheitsschule zitiert werden.

Der Norweger schrieb Herrn Klinghardt: „Daß Überbürdung in den Mittelklassen stattfindet, ist zuzugeben. Diese liegt aber weit mehr an anderen Umständen, als an unserer Schulordnung, und ist aus der Welt zu schaffen, ohne daß letztere über den Haufen geworfen wird.“ Auf welche Weise? Und warum ist es nicht schon geschehen? Ich hielte es für möglich, wenn die Ziele des klassischen Unterrichts noch weiter heruntergesetzt oder die anderen Unterrichtsgegenstände für die mittleren und oberen Klassen in verkümmernder Weise beschränkt würden, aber nicht ohne eines dieser Opfer. Man sehe, was Herr Östbye in dem von uns (Jahrg. 1891 des „Hum. Gymn.“) veröffentlichten Aufsatz über „die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen“ S. 86 sagt. „Klagen über Überbürdung der Schüler — heißt es dort — sind seit der Einführung der neuen Ordnung mehr als je laut geworden,“ und dann wird ein Zirkularschreiben des norwegischen Kultusministeriums vom Februar 1881 zitiert, wo als eine gewöhnliche Klage hervorgehoben wird, daß die Arbeitslast der Schüler namentlich in der V. und VI. Klasse (Obertertia und Untersekunda) größer sei, als ihre Arbeitskraft, und wo unter Anderem zur Abhilfe „Begrenzung des Unterrichtsstoffes“ gefordert wird.

Aus Dänemark zitiert Klinghardt zwei Gewährsmänner. Einmal hat ihm Prof. Kromanm in Kopenhagen geschrieben, daß Überbürdung ein wenig in den letzten gemeinschaftlichen Klassen (Unter- und Obersekunda) bestehe. Wie näm-

[1]) In dem bereits zitierten Vortrag von Prof. Stulz steht die Bemerkung: „Es ist kein Zweifel, daß der Tertianer die lateinischen Wörter, wenn ihm deren Bedeutung in der Muttersprache klar ist, leichter dem Gedächtnis einprägt und auch besser behält, als dies dem Sextaner möglich ist.“ Damit ist der Sextaner in den Kindergarten verwiesen oder das Latein zu einer wunderlichen Sprache mit lauter vom Konkreten und vom Vorstellungskreis eines Neunjährigen weit abliegenden Begriffen gemacht, zu einer Sprache, von der man nicht zu verstehen vermöchte, wie sich ihrer einstmals Knaben im Leben bedienen konnten.

lich bereits oben bemerkt ist, tritt für die unserer Unter- und Oberprima entsprechenden Klassen dänischer Schulen eine Teilung der hierher promovierten ein in der Weise, daß die einen gar keinen lateinischen und griechischen, die andern keinen mathematischen Unterricht mehr erhalten; und deshalb wird es mit der abschließenden Prüfung am Ende der Obersekunda besonders genau genommen. Als Grund aber der Überbürdung bezeichnet Kr., daß viele wenig Begabte dieses Examen zu machen suchten; er scheint also nur für solche eine Überanstrengung anzuerkennen. Herr Dr. Jaspersen aber hat an Kl. geschrieben, daß die Hinaufschiebung des Lateinischen nicht wesentlich zur Überbürdung beigetragen habe: wenn eine solche stattfinde, so beruhe dieselbe der verbreitetsten Ansicht nach auf der Einrichtung einer schwierigen abschließenden Prüfung am Ende der Obersekunda. Ist diese verbreitetste Ansicht auch die richtige?

Daß zunächst thatsächlich eine und zwar eine hochgradige Überanstrengung in Dänemarks höheren Schulen besonders in der Obersekunda auch bei befähigten Knaben vorhanden, darüber habe ich klare mündliche und schriftliche Äußerungen von Herrn Dr. Heiberg erhalten, der Rektor einer angesehenen, genau nach dem staatlichen Lehrplan organisierten und unter staatlicher Aufsicht stehenden Privatschule, der Borgerdydsskolen, ist. „Trotz aller Vorsichtsmaßregeln seitens der Schule — berichtet der Genannte — ist die IV (= O. II) so überbürdet, daß selbst ungemein begabte Schüler selten vor 10 Uhr Abends mit der Vorbereitung fertig sind.“ Daß dazu ganz wesentlich auch der am Ende dieser Klasse gesuchte Abschluß beiträgt, kann keinem Zweifel unterliegen (und ist zugleich wegen der bei uns geplanten Abschlußprüfung von Interesse). Doch daß andererseits das Hinaufschieben des Lateins nicht minder schuld ist, leuchtet ebenso ein: wenn man es früher begönne, würde es ungleich leichter fallen, am Ende der Obersekunda einen Abschluß ohne Überbürdung zu erreichen.

Der schwedische Gewährsmann Klinghardts schrieb: „Daß die Überanstrengung nicht auf dem Eintritt des Lateinischen in Untertertia beruht, sondern auf unseren langen Ferien, dürfte wohl Jedermann ohne Weiteres einsehen. Erst die vorgeschlagene [von der zweiten schwedischen Kammer gewünschte] Hinaufschiebung des Lateins nach Untersekunda würde eine solche Überbürdung herbeiführen.“ Was die hier zugestandene Überanstrengung betrifft, so ist schon glaublich, daß die übermäßig lange Ferienzeit in Schweden nicht bloß Erholung und Kräftigung schafft, sondern dann in der Schulzeit Überbürdung mitveranlaßt, wenn die Lehrer das in der ausgedehnten Ruhezeit Versäumte nachholen wollen; doch daß hierin nicht etwa die einzige Veranlassung der Überanstrengung der Gymnasiasten liegt, macht schon der Vergleich mit Norwegen wahrscheinlich, wo die Überbürdung besteht, obgleich die Ferien dort nur die Ausdehnung der deutschen haben. Und nun hören wir von Leuten, denen eine Kompetenz in Schulfragen nicht wird abgesprochen werden können, und die sich in Folge einer Aufforderung der schwedischen Regierung amtlich zu äußern hatten, daß sie die das Lateinische aufschiebende Organisation des Unterrichts für die in den schwedischen Schulen herrschende Überbür-

bung entschieden mitverantwortlich machen oder die erstere geradezu als die Ursache der letzteren bezeichnen.

Im Jahre 1885 hatten die schwedischen Universitätssenate und Fakultäten sich gutächtlich über die Vorschläge des Unterrichtsausschusses vom Jahre 1884 zu äußern, und diese Äußerungen sind im erstgenannten Jahre auch zusammen veröffentlicht worden.[1] In dieser Sammlung findet sich nun S. 145 folgendes Urteil des größeren akademischen Konsistoriums (Senats) in Lund: „das Konsistorium vereinigte sich dann dahin, die Meinung auszusprechen, daß der Unterrichtsausschuß nicht in gebührender Weise die Trennung der verschiedenen Bildungslinien [der lateinischen und der realen] und die Möglichkeit, auf einer früheren Stufe das Lateinische zu beginnen, in Betracht gezogen habe, was nach der Ansicht des Konsistoriums sowohl für die klassische als für die reale Bildung vorteilhaft wäre und wodurch es zugleich auch leichter würde, den Unterricht so zu ordnen, daß Überanstrengung der Schüler vermieden werden könnte." Ein Mitglied des Senats aber, der Professor der Geschichte Odhner, hatte sich in der diesem Beschluß voraufgehenden Verhandlung, nachdem er überhaupt die Einheitsschulorganisation als unheilvoll bezeichnet hatte, folgendermaßen geäußert (S. 141): „Die Mißstände, welche insonderheit für die Lateinlinie aus dieser Einrichtung fließen, sind so bekannt und anerkannt, daß ich sie nur zu nennen brauche: Mangelnde Festigkeit in den grundlegenden Sprachstudien, allzuviel Muße [ledighet] in dem früheren Stadium der Schule und Überbürdung in dem späteren, wo eine Menge nützlicher Lehrgegenstände gehäuft und daher gewisse Fächer trotz angestrengten Arbeitens zurückgesetzt werden."

Das Urteil über die deutsche Einheitsschule wird einst nicht anders lauten, wenn man sie verwirklicht.

Gegenüber dem merkwürdigen Urteil aber, das Prof. Stulz nach mehrmonatlichem Besuch der schwedischen Unterrichtsanstalten in dem schon erwähnten Vortrag aussprach: „Ich habe nicht gefunden, daß die Schüler der höheren schwedischen Schulen an Überbürdung leiden," — gegenüber diesem Urteil möchte ich doch auch noch auf die wichtigsten Zeugnisse in dieser Frage, auf die ungemein genauen Untersuchungen hinweisen, die der Stockholmer Professor der Medizin Axel Key als Mitglied des Unterrichtsausschusses über die Wirkungen der Schule auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler in Schweden angestellt und deren Ergebnisse er in ausführlicher Darlegung und zahlreichen Tabellen mitgeteilt hat. (Läroverks-komiténs betänkande III, bilaga E, I afdelningen text, II afd. tabeller, Stockholm 1885.) Bezüglich der hier vorgeführten Resultate bemerkte Geh. Rat Graf in der Konferenz (Prot. S. 436), daß selbst die exzessivsten Behauptungen in Deutschland bezüglich der Gesundheitsschädlichkeit von Schuleinrichtungen an die Angaben Key's nicht hinanreichten.

[1] Der Titel ist Utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25. Augusti daterade betänkande I. Afgifna af kanslern för rikets universitet samt de akademiska konsistorierna och faculteterna i Upsala och Lund .... Stockholm 1885.

Also auch die Betrachtung der nordischen Verhältnisse ist sehr weit entfernt zu erweisen, daß durch die Einheitsschule die Gefahr der Überbürdung vermindert werden würde.

Allerdings wird nun wohl gesagt werden: „Das ganze Unheil kommt in den skandinavischen lateinischen Schulen von der zweiten modernen Fremdsprache, zu der die Schüler dort verpflichtet sind. Müßte außer dem Französischen nicht auch das Deutsche gelernt werden, so würde die entlastende Wirkung der Hinaufschiebung des Lateinischen sich alsbald zeigen."

Doch wie kommt es denn, daß von den oben vorgeführten einheimischen Zeugen weder die, welche die Einheitsschule als eine oder die Ursache der Überbürdung bezeichnen, noch die, welche andere Ursachen anführen, auf die zwei modernen Fremdsprachen hingewiesen haben? Offenbar hat man nicht die Empfindung, daß der Übelstand durch diese Zwiesprachigkeit hervorgerufen ist, und mit Recht, wie Unbefangene zugeben werden, wenn sie das Verhältnis des Deutschen zu den skandinavischen Sprachen in Betracht ziehen und von den Stundenplänen der nordischen gymnasialen Kurse Kenntnis nehmen. Denn in Norwegen und Schweden wird das Deutsche von dem Französischen bis zu einem gewissen Grade abgelöst. In dem letzteren Lande sind die Stundenzahlen für das Französische von Obertertia an $3 + 4 + 4 + 3 + 3$, dagegen für das (mit der VI. beginnende) Deutsche $3 + 1 + 1 + 0 + 0$. In Norwegen tritt das Französische obligatorisch erst in den 3 letzten Klassen auf mit $4 + 2 + 2$ Stunden, während dem Deutschen in dem drittletzten Jahreskurse nur 1 St. und keine in den beiden obersten gewidmet ist. In Dänemark aber, wo in den beiden obersten Klassen neben dem Französischen Englisch oder Deutsch gelernt werden muß, ist durch die Bifurkation für diese Kurse eine wesentliche Erleichterung geschaffen; und bei den je 2 St. Deutsch und je 2 oder 3 St. Französisch in der Tertia und Sekunda ist zu bedenken, daß mehrjähriger deutscher und französischer Unterricht in den auf den sechsjährigen Gymnasialkurs vorbereitenden Schulen vorausgeht.

Da manche aber vielleicht nichtsdestoweniger geneigt sein werden, sich an die besprochene Zwiesprachigkeit zu klammern und sie als Grund davon zu bezeichnen, daß die Einheitsschule in Skandinavien die segensreiche Wirkung einer Entbürdung ohne jeden Zweifel nicht gehabt hat, so will ich mir noch erlauben beizufügen, was schweizerische Erfahrungen mich in der vorliegenden Frage gelehrt haben.

Sechs Jahre war ich an einer Anstalt thätig, deren Schüler Latein (in Folge ungleicher Organisation der auf das Obergymnasium vorbereitenden Schulen) zum Teil durch 7, zum Teil durch 6 Klassen lernten, Griechisch 5 Jahre und von modernen Fremdsprachen obligatorischerweise nur Französisch während 8 Jahre. (Es ist die aargauische Kantonsschule.) Dort nun habe ich, was man wirklich Überbürdung nennen kann, reichlich in einer Zweifel ausschließenden Weise kennen gelernt, auch bei Schülern, die als gut begabt bezeichnet werden konnten, und ich habe oft genug in Deutschland daran zurückgedacht, was meine zähen schweizerischen Schüler an Arbeitslast ertrugen. Und zugleich ist mir völlig klar geworden, worin diese Überbürdung wurzelte. Sie hatte den Grund, daß, obgleich die Jahreskurse

für das Lateinische und Griechische vermindert waren, man trotzdem wenigstens strebte, noch einigermaßen auf diesen Gebieten zu erreichen, was dem in Deutschland bei ausgiebigerer Zeit Erzielten ähnlich sah, daß aber die Vertreter der anderen Unterrichtsgegenstände um dessentwillen in den mittleren und oberen Klassen mit ihren Ansprüchen keineswegs zurücktreten wollten und sich auch in Wahrheit nicht wohl damit beruhigen konnten, daß ihre Fächer reichlicher in Klassen berücksichtigt worden waren, wo die Schüler eine ungleich geringere geistige Reife hatten.[1])

Gemäß dieser Erfahrung und der obigen Mitteilungen und Erwägungen bin ich überzeugt, daß auch die Entwicklung der deutschen Einheitsschule, wo wir sie etwa bekommen, folgendermaßen sich vollziehen wird: entweder es wird vom klassischen Unterricht noch viel mehr preisgegeben, als jetzt etwa in Preußen geopfert werden wird; oder andere Unterrichtsgegenstände (Mathematik, Physik, Geschichte, Französisch) werden in unzweckmäßiger Weise verkürzt; oder die Jugend wird in Wahrheit überbürdet.

Und so wäre ich am Schluß der zweiten Erörterung zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt, wie am Ende der ersten.

Die Einheitsschule soll vor Überbürdung schützen; sie wird die Gefahr einer solchen wesentlich vermehren.

III.

Aber auch der Übelstand, daß man gegenwärtig so frühzeitig über den Beruf der Söhne entscheiden müsse, soll durch diese Ordnung des Schulwesens beseitigt oder doch ganz wesentlich verringert werden. Manche, die die andern Vorteile nicht gelten lassen, glauben wenigstens an diesen. Doch auch hier waltet starke Täuschung. Man vergrößert in seiner Vorstellung den Übelstand und noch mehr die Wirksamkeit des Heilmittels.

Nehmen wir einen Ort, wo die Möglichkeit, im neunten Lebensjahr den lateinlosen oder den lateinischen Weg zu betreten, geboten ist. Was geschieht?

Die einen bestimmen ihre Söhne von vornherein einem praktischen Beruf und schicken sie in die lateinlose Schule, und der Knabe ist dadurch beinahe immer einem solchen Lebensweg gewonnen, was gewiß nicht bedauerlich weder für den Staat noch für ihn ist. Nur ausnahmsweise und fast nur, wenn Jemand im Lauf der jugendlichen Entwicklung einen unüberwindlichen Trieb zu wissenschaftlichen Studien in sich spürt und wenn seine Leistungen ihn als entschieden befähigt nach dieser Richtung erscheinen lassen, verläßt er die betretene Bahn, und wenn Leiter und Lehrer des Gymnasiums, an das er sich wendet, ihm bei seinem Streben, wie sich gebührt, entgegenkommen, so gelangt er vermöge seines besonderen Eifers und Talents in nicht langer Zeit dazu, auch an den lateinischen und griechischen Stunden mit Nutzen teilnehmen zu können. Für die also, die den lateinlosen Weg einschlagen, liegt ein Mißstand von nennenswerter Ausdehnung oder von bedenkenerregendem Grade nicht vor.

---

[1]) Vgl. die ähnlichen Erfahrungen, die Ziegler an einem anderen Gymnasium der Schweiz gemacht, „die Fragen der Schulreform“ S. 44.

Aber für die, welche in die Sexta eines Gymnasiums eintreten? Wir können diese ja wohl in drei Klassen teilen: 1. solche, deren Eltern durchaus wünschen, daß ihre Söhne sich einem wissenschaftlichen Berufe widmen; 2. solche, deren Eltern noch kein Berufsziel für ihre Söhne ins Auge gefaßt haben; 3. solche, die entschieden nicht einem gelehrten Beruf bestimmt, sondern aus irgend einem andern Grunde dem Gymnasium übergeben sind.

Die Eltern unter Nr. 1 würden, auch wenn die Spaltung des gemeinsamen Weges in den lateinischen und den lateinlosen Pfad drei Jahre später stattfände, den Sohn auf den ersteren schicken, — würden, auch wenn die Erfolge der ersten Jahre recht wenig geeignet wären, Hoffnungen zu erregen, es doch versuchen, ob ihre Kinder den Weg zu dem ersehnten Ziel nicht wandern könnten. Ebenso hätten die Eltern unter Nr. 3 kein Recht, sich darüber zu beschweren, daß schon für die Neunjährigen die Entscheidung getroffen werden muß, ob sie mit oder ohne Latein durch dieses Leben gehen sollen.

Nur bei den Eltern, die noch keinen bestimmten Beruf für ihre Söhne ins Auge gefaßt haben, wäre der Wunsch berechtigt, daß sie erst später zu wählen brauchten. Doch vermögen wir es nach dem, was wir weiter unten erörtern werden, nicht für ein wirkliches Mißgeschick zu halten, wenn Jemand, der später einen praktischen Beruf ergreift, das ganze Gymnasium oder eine Reihe von Gymnasialklassen durchgemacht hat. Und wenn von den „ernsten Sorgen und Beunruhigungen oder gar Reue und Leid" der Eltern gesprochen wird, deren Söhne die lateinische Bahn betreten haben und dort nicht fortkommen, so ist zu bedenken, daß unter diesen Knaben gar manche sich befinden, die in Folge von Trägheit oder Unbegabtheit auch auf einer lateinlosen Realschule keinen Erfolg haben würden.

Für die aber, welchen gerade nur das Gymnasium unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet, welche ausreichende Begabung für Mathematik und für moderne Sprachen besitzen und fleißig sind, ist es erfahrungsgemäß keineswegs so schwer, auch von einer mittleren Gymnasialklasse in eine mittlere Realschulklasse überzugehen, zumal wenn ihnen vom Gymnasium bei Kundgebung solcher Absicht gestattet wird, während des letzten Vierteljahrs oder Halbjahrs aus dem lateinischen und griechischen Unterricht wegzubleiben, um sich während der so gewonnenen Zeit im Französischen und Englischen nachzuarbeiten, und wenn ihnen andrerseits auch von der Realschule der Übertritt, soweit möglich, erleichtert wird. Man hat die Schwierigkeit eines solchen in ganz ungemessener Weise aufgebauscht. Was wissen denn die Realschultertianer in Mathematik mehr als die Gymnasialtertianer? Und kann es für einen Gymnasialtertianer, der 4—5 Jahre Latein gelernt hat, eine große Schwierigkeit sein (falls er nicht überhaupt unbegabt ist), die französischen Kenntnisse zu erwerben, die die Realschultertianer vor ihm voraushaben, und die Elemente des Englischen nachzuholen?

Schmerzenskinder sind in Wahrheit nur solche Knaben, die sich nicht bloß als Gymnasiums-, sondern auch als Realschulballast erweisen, und den Eltern solcher die Sorgen abzunehmen vermag keine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens.

Und wird es denn wesentlich leichter sein, über den Beruf solcher, die die Quarta durchgemacht haben, zu entscheiden?

Wie spät die Berufsentscheidungen thatsächlich erfolgen, davon werden alle Gymnasialdirektoren zu erzählen wissen[1]). Als die Siebenerkommission unsere Oberprima beehrte, wurde die Frage nach der Berufswahl der jungen Leute aufgeworfen, welche 14 Tage später ins Abiturientenexamen gehen sollten: das Ergebnis der Umfrage war, daß 8 von 22 noch nicht zu sagen wußten, was für einen Beruf sie ergreifen würden, und darunter befanden sich nicht bloß solche, die im Reifezeugnis die Note „hinlänglich" erhielten, sondern auch solche, die sehr gut bestanden. Wie oft hört man nicht auch noch nach Verfluß einiger Monate oder eines Semesters von Berufswechsel, z. B. daß einer Jurist geworden, der sich zur Medizin bekannt hatte, oder umgekehrt, daß einer ein technisches Fach ergriffen, der an einer Universität studieren wollte, daß Jemand zum Militär übergegangen, oder auch daß einer den erst gewählten militärischen mit einem gelehrten Beruf vertauscht habe.

Nun ist mir eingewandt: nicht darum könne es sich am Ende des Quartanerkursus handeln, welche Berufsspezies für den Jungen passe; aber die Berufsgattung, die Berufsrichtung, die seiner Anlage und Neigung entspreche, werde erhellen. Nein, auch diese in unzähligen Fällen nicht, und Jeder, der sich einmal die Mühe gegeben, angehende Tertianer zu fragen, was sie werden wollen, und diese Angaben später mit den Angaben derselben Schüler als Abiturienten vergleicht, wird mir Recht geben. Hier genügt es wohl auf das zu verweisen, was in dieser Beziehung oben S. 20—22 u. S. 33 (Anmerkung) über die Frage gesagt ist, ob nach dreijährigem gemeinsamem Unterricht eine Sonderung der Schüler gelingen würde, infolge deren nur die für ein Universitätsstudium wirklich Befähigten den hierzu vorbereitenden Weg einschlügen. Ich will nur noch zwei Äußerungen hinzufügen, die mir aus Ländern zugegangen, wo man den Lateinunterricht um zwei oder drei Jahre hinausgeschoben.

Haben denn in Wahrheit die zwei Jahre in Frankreich einigermaßen über die Verlegenheit bezüglich der Berufsentscheidung hinweggeholfen? fragte ich einen Herren, der früher lange Zeit Lehrer in Paris war und jetzt Professor der klassischen Philologie an einer südfranzösischen Universität ist. Und die Antwort lautete verneinend: im 11. Jahr wisse man nicht besser, was man werden wolle, als im 9ten; die Jungen, die früher mit 9 Jahren den Lateinunterricht begonnen, würden jetzt in ihn mit 11 Jahren geschickt; man thue das nach wie vor, damit man es später nicht etwa zu bereuen habe, wenn der Knabe kein Latein gelernt.

Haben die drei Jahre Aufschub in Schweden genügt? fragte ich einen Professor an einer „höheren allgemeinen Schule", Herrn Magnus Dalsjö in Kristianstad. Antwort: „Wenn die Knaben in die vierte Klasse (Untertertia) kommen, so wissen sie ebenso wenig, was für ein vitæ genus sie wählen sollen; sie oder

---

[1]) Ganz mit Recht bemerkt über diesen Punkt auch Treutlein (der Zudrang zu den gel. Ber. S. 147): „Stellt sich nicht bekanntermaßen weit später erst als im 12. Lebensjahr die besondere Veranlagung des Jungen, seine Vorliebe zur einen oder anderen Studienrichtung heraus?" Mir sind deswegen Sätze, wie „die Mediziner gehören auf das Realgymnasium" oder „die Mediziner werden sich den Realgymnasien zuwenden", immer ganz wunderlich erschienen.

ihre Eltern wissen es kaum mehr im sechsten Jahre (Untersekunda), die meisten auch nicht in Prima. In Oberprima beginnen sie in der Regel erst, daran zu denken.“

Also ganz, wie bei uns; und, um dies zu erreichen, eine Schulrevolution?

IV.

Doch betrachten wir geduldig auch die 4 noch übrigen Mißstände, gegen die das Universalmittel helfen soll. „Jetzt erhalten etwa sieben Achtel der das Gymnasium besuchenden Schüler um eines Achtels willen (um der Philologen, Theologen und etwa auch der Juristen willen) eine unzweckmäßige oder geradezu verkehrte Schulbildung.“ Das wird mit einem Schlage anders durch die empfohlene Neuorganisation des Unterrichtswesens.

Bei diesem niederschlagenden Verdammungsurteil über die Schulbildung der großen Mehrzahl aller den höheren Ständen Angehörenden in Deutschland haben wir zu unterscheiden zwischen denen, welche das Gymnasium vor Absolvierung verlassen, und den Abiturienten.

1. Ich habe mir in der Konferenz gelegentlich erlaubt, von dem Verallgemeinerungsbacillus und dem Übertreibungsbacillus zu reden, deren verheerende Wirkung gegenwärtig in den pädagogischen Erörterungen vielfach wahrgenommen werde. Die Gefährlichkeit dieser, wie anderer Bakterien zeigt sich besonders darin, daß sie bisweilen auch höchst kräftige Organismen angreifen. So ist es denn auch dem um die Universitäten und Schulen Preußens hochverdienten Kultusminister v. Goßler begegnet, daß er eines Tages, in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 6. März 1889, durch einen Bacillus der letztgenannten Art infiziert wurde und infolgedessen von der „verkümmerten und verkrüppelten Bildung“ redete, mit welcher ein junger Mann in das Leben trete, wenn er bloß die Berechtigung zum einjährigen Dienst errungen habe. Kein Wort ist, glaube ich, Herrn v. Goßler so viel nachgesprochen und keines gewiß mit weniger Recht. Der Ausdruck „Bildungskrüppel“ ist danach gebildet und flugs von den Reformern auf alle angewandt, die nicht mit dem Reifeschein in der Tasche das Gymnasium verlassen haben, und deren sind ja in Deutschland Legionen.

Man hat sich die Verkümmertheit und Verkrüppeltheit jener Bildung (und gar erst die traurige Verfassung derer, die vor U. II das Gymnasium verlassen) theoretisch konstruiert, ohne sich zu fragen, ob die Konstruktion mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Prof. Treutlein sagt, daß in den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums im wesentlichen nur gesät wird, um in den oberen zu ernten. Aber das Bild ist falsch, für das Gymnasium nicht minder falsch, als für das Realgymnasium und die lateinlose Realschule. Richtig ist nur, daß in der Prima natürlich ungleich mehr geerntet wird, als in der Sexta. Die Meinung aber, daß man etwa am Ende des ersten Gymnasialjahres noch gar nicht oder nur kümmerlich ernte, wäre ebenso verkehrt, als wenn behauptet würde, daß man in Prima nicht mehr säe. Jeder unbefangene Beobachter wird vielmehr anerkennen, daß schon der ordentliche Gymnasialsextaner, ebenso wie ein solcher Realschulsextaner,

am Schluß des Jahreskurses rücksichtlich der Erziehung seiner Fähigkeiten, wie bezüglich seiner Kenntnisse etwas gewonnen hat, was auch an sich doch nicht zu verachten ist. Und wer auch nur wenige Jahre Latein gelernt, hat doch sicher Eines gewonnen, eine gute Grundlage für andere Sprachstudien, insbesondere für das Erlernen aller romanischen Sprachen. Die Berichte ferner des großen römischen Feldherrn und Staatsmannes über seine Feldzüge diesseits der Alpen zum guten Teil im Original kennen gelernt zu haben, ist wohl am Ende auch der Mühe wert: ja die Mühe selbst, — der Umstand, daß dem Schüler die cäsarischen und später die xenophontischen Berichte nicht geboten werden, wie ein deutsches Lesestück, — die geistige Arbeit, die er braucht, um die Worte des lateinischen oder griechischen Autors genau, in ihrer Verschiedenheit von deutscher Ausdrucksweise zu verstehen und dann eine dem Original möglichst nahekommende gutdeutsche Übersetzung zu finden, dies scheint uns von besonders hohem Wert. Und lernt denn der Gymnasiast von Sexta bis Sekunda nichts im deutschen Unterricht, nichts im Französischen, dem geschichtlichen, geographischen, dem mathematischen, dem naturwissenschaftlichen, dem Zeichenunterricht? Selbst eine ordentliche Grundlage im Englischen vermag jetzt wohl an den meisten Gymnasien der Sekundaner zu legen. Wenn man Alles, was die Gymnasiasten in diesen Fächern (nicht in den klassischen Sprachen) bis zum Ende der Untersekunda gewinnen, von dem Wissen und Können der Realschüler des 6. Jahreskurses abziehen würde, bliebe dann ein sehr bedeutender Rest übrig? Das mögen diejenigen ausrechnen, welche das in den unteren und mittleren Gymnasialklassen Erreichte so sehr mißachten.

Und wie es bei solchen theoretischen Konstruktionen zu gehen pflegt, unversehens stellt sich ein grober Widerspruch ein. Nachdem Prof. Treutlein die Schale seiner Verachtung auf die Ergebnisse des lateinischen und griechischen Unterrichts ausgeschüttet, den die nach Erlangung des Freiwilligenscheines Abgegangenen genossen haben, wird von ihm sein Einheitsschulplan entwickelt. Nach diesem beginnt das Latein erst in Untersekunda oder Obersekunda (Griechisch zu lernen wird nur einem Teil der Schüler auferlegt oder auch diesem nicht); und das drei- bis vierjährige Latein wird in zweifacher Dosis geboten, reichlicher in der geschichtlich-sprachlichen Abteilung der oberen Klassen, mäßiger in der mathematisch-naturwissenschaftlichen: denn wenngleich den Schülern dieser Linie das Erlernen dieser Sprache nicht ganz erspart werden könne, da „auf ihr der Kulturzusammenhang des europäischen Abendlandes beruht", so brauche doch die Kenntnisnahme hier nicht so eingehend zu sein, wie bei den künftigen Vertretern der geschichtlich-sprachlichen Fächer. Diese maßvollen Lateiner nun werden wahrscheinlich bis zu Cornelius Nepos oder Cäsar vordringen; und dieses Maß, das kurz vorher im Besitz von Schülern der Mittelklassen so tief verachtet war, wird nun als wertvoll im Besitz von Primanern angesehen, während umgekehrt zu sagen ist: zwar könnte man sich für Oberprimaner, für Schüler, die binnen kurzem ein Universitätsstudium zu ergreifen befähigt sein sollen, mit dem, was jetzt in den Mittelklassen von griechischer und lateinischer Litteratur kennen gelernt wird, ebenso wenig zufrieden geben, wie mit dem Maß mathematischen, naturwissenschaftlichen, historischen Wissens, das Jemand bis zum

Ende der Untersekunda erlangt hat; aber für die, welche das Gymnasium nach absolvierter Untersekunda verlassen, ist, was sie bis dahin im lateinischen und griechischen Unterricht gelernt, doch keineswegs wertlos.

Und wie steht es mit der Schulernte im Leben? Ist diese thatsächlich so erbärmlich bei Allen, welche das Gymnasium verlassen, ohne die Prima durchgemacht zu haben? Oder ist das traurige Bild, das man von der Bildung dieser Leute im Allgemeinen entwirft, nicht vielmehr hergenommen von der Betrachtung einzelner Fälle, einzelner Menschen, die aus der Tertia oder Sekunda eines Gymnasiums abgegangen und dann nichts Ordentliches geworden sind, von denen aber nach ihren sittlichen oder Verstandeseigenschaften vollkommen sicher angenommen werden kann, daß sie nicht mehr erreicht haben würden, wenn sie eine Realschule besucht hätten? Im öffentlichen Dienst sind eine große Zahl solcher beschäftigt, die nicht das ganze Gymnasium durchlaufen haben. Erweisen sie sich etwa als untauglich durch ihre Vorbildung? Andere sind in private, besonders kaufmännische Stellungen eingetreten. Man taxiert ihre Leistungen a priori sehr niedrig: denn ein junger Mensch werde durch die Gymnasialbildung für einen praktischen Beruf verdorben. Aber dem widersprechen zahlreiche Vertreter dieser Berufsarten und nehmen sehr gern Gymnasiasten, die mit ordentlichen Zeugnissen ausgestattet sind, zur Lehre an. Und, giebt man sich die Mühe, die aus Untersekunda zu kaufmännischer oder ähnlicher Thätigkeit Übergegangenen in ihrer weiteren Entwicklung zu verfolgen, so sieht man, wie diese Bildungskrüppel sich zum großen Teil als höchst verständige und brauchbare, ihren Platz voll ausfüllende Männer bewähren, und steht vor der Alternative, daß entweder die Schulbildung für die spätere Wirksamkeit eines Menschen vollkommen gleichgiltig ist, oder daß die von diesen Leuten genossene doch nicht so übel gewesen sein muß.

Man verstehe uns nicht falsch! Daß etwa das Gymnasium für Diejenigen, welche sich einem praktischen Beruf zuwenden wollen oder sollen, der in erster Linie zu empfehlende Weg sei, das zu behaupten fällt uns nicht ein. Aber der Vorstellung mußten wir entgegentreten, die, scheint uns, Jedermann bei ruhiger Betrachtung der Wirklichkeit als falsch erkennen sollte, daß das Gymnasium für Alle, welche es nicht ganz durchmachen, ein bodenloser und zielloser Abweg sei. Es ist für Alle, welche später einen praktischen Beruf ergreifen, mögen sie es nun teilweise oder ganz absolvieren, als ein Umweg anzusehen, und ein Umweg ist in dieser eiligen Zeit für Viele ein Ding, das sie besser vermeiden. Wer einem praktischen Beruf bestimmt ist und nicht die Mittel hat, sich zu verweilen, der soll ja den direkten Weg einschlagen, der ihn von vornherein hinsichtlich der gebotenen Lehrstoffe wie der Entwicklung seiner Fähigkeiten auf seine künftige Berufsthätigkeit vorbereitet; und Staat und Städte haben die dringende Pflicht für Errichtung solcher Vorbereitungsanstalten zu sorgen. Wer aber aus irgend welchem Grunde den Umweg durch das Gymnasium gegangen ist, der hat sicher keinen Grund sich über ihn als etwas Erfolgloses oder gar Schädliches zu beschweren, wenn er ihn mit Fleiß gegangen und einigermaßen für ihn befähigt gewesen ist.

2. Aber auch über die Vorbildung der Gymnasialabiturienten für ihren künftigen Beruf wird gescholten: nur für Philologen, Theologen oder etwa auch Juristen passe der gymnasiale Bildungsgang; die Vorbereitung der künftigen Mediziner und aller übrigen sei eine zweckwidrige.

Diese Anschauung fand eine gewisse Stütze unmittelbar vor der Konferenz in einer Erklärung, die von Leipziger Professoren der Medizin und Naturwissenschaften ausging, aber auch von nicht wenigen Vertretern dieser Fächer an den andern 19 deutschen Universitäten unterschrieben wurde, und welche sagte: die Unterzeichneten enthielten sich zunächst jedes Vorschlages, wie sich der Unterricht in den gelehrten Schulen zu gestalten habe, sähen sich aber, gestützt auf ihre Erfahrung, gezwungen, zu erklären, daß die Vorbildung, welche die Zuhörer aus den heutigen Gymnasien mitbrächten, wenig geeignet sei, um als Grundlage für das Studium der Naturwissenschaften und der Medizin zu dienen. Jedoch die Bedeutung dieses Zeugnisses wurde stark erschüttert durch eine Anzahl anderer Erklärungen, die von Mitgliedern aller Fakultäten in Halle, Leipzig, Berlin, Königsberg, Tübingen, Göttingen, Greifswald, Marburg, Bonn, Kiel, Straßburg, Breslau, Münster unterzeichnet waren. Denn hier wurde betont, daß an den humanistischen Grundlagen unseres Gymnasialunterrichts nicht gerüttelt werden dürfe; insbesondere wurde für den griechischen Unterricht eingetreten, und diese Erklärungen waren überall auch von hervorragendsten Vertretern der Medizin und Naturwissenschaften unterzeichnet. Unter der Hallischen Erklärung, in der es heißt, daß „jede wesentliche Verkürzung der klassischen und historischen Bildungsmittel zu Gunsten moderner und realistischer auf unsere Universitätsstudien und damit auf das geistige Gesamtleben unseres Volkes von unheilvollem Einfluß sein würde,“ stehen z. B. die Namen von Theodor Weber, Knoblauch, Volhard, v. Fritsch, Eduard Hitzig, Gregor Kraus, Bramann, Kaltenbach, Ackermann, Ludwig Krahmer, Alfred Gräfe, Hermann Schwartze, Karl Eberth; und zu den Göttinger Professoren, die die Hallische Erklärung unterschrieben, gehören beispielsweise auch die Mediziner Ludwig Meyer (der Irrenarzt), Ebstein, Franz König, F. Merkel. Unter der Leipziger Erklärung von Professoren aller Fakultäten, in der gesagt wird, daß man „eine schwere Gefährdung der Güter unserer nationalen Bildung in jeder Unterrichtsform erblicken würde, die die Grundzüge des Lehrplans unserer humanistischen Gymnasien, insbesondere die Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur, beseitigen oder wesentlich beeinträchtigen würde,“ — unter diesen Worten finden sich doch auch die Namen von 43 Leipziger Medizinern und Naturforschern, so die von Birch-Hirschfeld, Chr. W. Braune, Franz Hofmann, K. Thiersch, Leuckart, Zirkel; und zu den Straßburgern, die diesen Leipzigern beistimmen, gehören auch Lücke, Naunyn, von Recklinghausen, Hoppe-Seyler, Benecke, Christoffel, Graf Solms[1]).

---

[1]) Wer sich näher für den Wortlaut und die Unterschriften dieser Kundgebungen interessiert, findet alles im ersten Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums“ Heft 2, 3, 4. Vergleicht er dann bei der Durchsicht die Unterschriften der Leipziger Reform-Erklärung und der konservativen Erklärungen, so wird er ein paar Namen sowohl unter jener, als unter einer der letzteren finden, ein Beweis, daß der Reformeifer dieser Männer nicht zu groß ist.

Einen sehr beachtenswerten Artikel gegen die Erklärung Leipziger Naturforscher schrieb alsbald nach ihrem Erscheinen Eduard Zeller in der Nationalzeitung vom 6. Nov. 1890 (abgedr. im „Hum. Gymn." 1890 S. 103). Uns verwunderte insbesondere, daß die Leipziger Herren und, die ihnen beistimmten, ein allgemeines Urteil über die deutschen Gymnasien glaubten fällen zu können, da jeder, der mit den Gymnasial-Lehrplänen der verschiedenen deutschen Staaten bekannt ist, weiß, welche enorme Verschiedenheit zwischen diesen bisher gerade bezüglich der Lehrgegenstände geherrscht hat, von denen gesagt werden kann, daß sie speziell für das Studium der Medizin und Naturwissenschaften vorbereiten. Denn während z. B. in den Gymnasien einiger Staaten die Naturgeschichte und das Zeichnen bis zur Obertertia einschließlich gepflegt werden und der ersteren in den Realgymnasien derselben Staaten gar nicht oder nicht wesentlich mehr Stunden zugeteilt sind, fehlten bisher an den humanistischen Anstalten Bayerns die beiden Fächer als obligatorische Unterrichtsgegenstände ganz; und auch der mathematische und physikalische Unterricht war dort bisher in den letzteren Anstalten und ist z. T. auch noch nach dem neuesten Plane mit erheblich weniger Stunden bedacht, als anderwärts. Sollte sich nun ergeben, daß trotz dieser Verschiedenheiten und trotzdem an vielen Gymnasien Deutschlands doch jetzt in den genannten Unterrichtsfächern ein wirklich methodischer Unterricht von trefflichen Lehrern gegeben wird, — sollte sich, sage ich, gleichwohl ergeben, daß zwischen den Zöglingen der Gymnasien der verschiedenen deutschen Länder kein wesentlicher Unterschied in der bezeichneten Richtung besteht, daß ihre Vorbildung als Grundlage für das Studium der Naturwissenschaften und der Medizin gleich wenig geeignet ist, so müßte man zu der Schlußfolgerung gelangen, daß ein beträchtliches Mehr von Vorkenntnissen in den exakten Wissenschaften die angehenden Naturforscher und Mediziner nicht befähigter für ihre akademischen Studien mache.

Diese Erwägung veranlaßte mich kurz vor der Konferenz, alle naturwissenschaftlichen, medizinischen und mathematischen Dozenten der Universität Heidelberg zu einer Besprechung einzuladen, in der ich mir Auskunft zunächst auf die Frage erbat, ob denn von ihnen, soweit sie die Studenten ihrer Disziplinen in Übungen näher kennen gelernt, keine Differenz bemerkt worden sei zwischen den aus verschiedenen deutschen Ländern kommenden jungen Leute. Es hatten sich wohlbekannte Vertreter der genannten Disziplinen, z. B. die Direktoren der medizinischen und der chirurgischen Klinik, des mathematischen und des physikalischen Seminars, eingestellt. Die oben genannte Frage wurde von mehreren Seiten mit einem entschiedenen Ja beantwortet. Und als ich dann die Frage stellte, ob der seit 20 Jahren geltende badische Gymnasial-Lehrplan, oder unser Unterrichtsbetrieb in der Mathematik, Physik, Naturgeschichte oder dem Zeichnen, soweit er den Herren bekannt geworden, mit wesentlichen Mängeln in Anbetracht eines späteren medizinischen oder naturwissenschaftlichen Studiums behaftet erscheine, erklärten die Anwesenden im Wesentlichen ihre Übereinstimmung mit unseren Einrichtungen. Insbesondere wurde von dem ersten Mathematiker der Universität ausgesprochen, daß die Anforderungen in der Mathematik nicht weiter gesteigert werden dürften als in

unsern Gymnasien, und von allen Herren wurde anerkannt, daß wir mit unserem durch fünf Klassen hindurchgehenden obligatorischen Zeichenunterricht dem naturwissenschaftlichen und medizinischen Studium gut vorarbeiteten.

Der Gegensatz aber, welcher zwischen den oben genannten akademischen Erklärungen besteht, trat bis zu einem gewissen Grade auch auf der Berliner Konferenz zwischen zwei Koryphäen deutscher Wissenschaft hervor. Virchow hatte in seiner ersten Rede (Prot. S. 120) gemeint, daß jede neue Generation von Studierenden weniger geschult sei, ihre Sinne zu gebrauchen, und hatte nach Hinweis auf die Unfähigkeit der großen Mehrzahl junger Mediziner, Mischfarben zu unterscheiden, den Ausspruch gethan, daß, wie sie nicht zu sehen vermöchten, sie ebenso nicht fühlen, nicht hören, nicht riechen könnten, kurz, nicht geübt seien, ihre Sinne zu gebrauchen; daß die Fähigkeit zur Beobachtung geschwächt werde durch die gegenwärtige Art des Unterrichts: eine Bemerkung, die, ihre Richtigkeit vorausgesetzt, zu der auffallenden Schlußfolgerung führen würde, daß es mit der wesentlich gesteigerten Pflege des naturwissenschaftlichen und Zeichenunterrichts nicht bloß nicht besser, sondern entschieden schlechter mit der Beobachtungsgabe der Gymnasiasten geworden sei.[1] Dem merkwürdigen Urteil Virchows trat denn auch von Helmholtz nicht bei, sondern bemerkte (Prot. 204): „Was die Einwürfe betrifft, die Herr Kollege Virchow gemacht hat, so bezweifle ich einigermaßen, daß es richtig ist, die anfangenden Mediziner in Beobachtungsschärfe zu vergleichen mit dem, was er selbst nach fünfzigjähriger intensiver Arbeit und Aufmerksamkeit darin leistet.“ Zugleich verteidigte er mit Entschiedenheit die preußischen Gymnasien auch bei ihrem gegenwärtigen Lehrplan als Vorbereitungsanstalten für künftige Naturforscher und Mediziner. Er hob den Vorteil hervor, den der humanistische, insbesondere der griechische Unterricht auch für diese habe, und erklärte, gestützt auf seine umfangreichen Beobachtungen, bezüglich der Mathematik: er habe keinen Grund gefunden, hier eine Änderung des Gymnasial-Lehrplans und weitergehende mathematische Studien zu verlangen; — und bezüglich der Physik: es müßten in den vier oberen Klassen jedenfalls nicht weniger als zwei Stunden dafür angesetzt bleiben. Was Helmholtz entschieden gesteigert wünschte, war nicht sowohl der Umfang des aufzunehmenden

---

[1]) Auch in der Rede, die Virchow am 6. März 1889 im preuß. Abgeordnetenhause bei der Debatte über das höhere Unterrichtswesen hielt, bezeichnete er den früheren Gymnasialunterricht als den besseren. „Ich schwärme nicht für die Realschulen“, sprach er. „Wenn ich ein humanistisches Gymnasium herstellen könnte, welches die klassischen Studien in einer solchen Vollständigkeit leistete, wie sie einstmals geleistet worden sind auf unseren gelehrten Schulen, so daß die alten Sprachen wirklich gelernt, die alten Klassiker mit Bequemlichkeit gelesen würden, daß wirklich der Geist der Alten in der Form und Stärke ihrer eigenen Worte hinüberströmte in unsere Jugend — dann würde ich sehr dafür sein, daß wir das humanistische Gymnasium mit voller Festigkeit verteidigten.“ Die Worte sind sehr bedeutungsvoll: sie zeigen, daß V. die beste Gestaltung des Gymnasiums (die ihm allerdings nicht mehr erreichbar scheint) in einer Schule findet, die dem Unterricht in den alten Sprachen mehr Raum und Recht einräumt, als er gegenwärtig besitzt, und daß ihm das Heil der medizinischen und naturwissenschaftlichen Studien thatsächlich nicht abhängig erscheint von einer ausgedehnteren Berücksichtigung der exakten Wissenschaften in der Schule.

Stoffes, als die Fähigkeit, einen mathematischen oder naturwissenschaftlichen Stoff in geordneter, klarer, knapper Weise schriftlich darzustellen.[1])

Ein deutlicher Beweis für die Unrichtigkeit der Behauptung, daß die Gymnasiasten für die medizinischen und naturwissenschaftlichen Studien vermöge ihrer Vorbildung wenig befähigt seien, liegt auch in der Schätzung, welche dieselben so oft als Schüler der Polytechniken von den Lehrern an diesen erfahren. So ist denn sehr begreiflich, daß in Preußen von mehreren Seiten lebhaft protestiert wurde, als man besorgte, daß die Gymnasialabiturienten von dem Besuch dieser Anstalten ausgeschlossen werden könnten, oder daß ihnen wenigstens durch besondere Bedingungen der Eintritt in solche wesentlich erschwert werden würde. Auch in anderen deutschen Staaten ist man mit den Gymnasialabiturienten an den technischen Hochschulen recht wohl zufrieden, und es wäre leicht, eine ganze Reihe von sehr günstigen Urteilen polytechnischer Professoren zusammenzustellen. Notwendig allerdings scheint mir für die früheren Gymnasiasten, um auf einer technischen Schule sogleich gut einzuschlagen, daß sie vorher schon Unterricht im geometrischen Zeichnen empfangen haben, und ich glaube, daß mindestens jedes Gymnasium, neben dem am gleichen Ort kein Realgymnasium oder keine Oberrealschule besteht, den Schülern der Sekunda und Prima, die sich technischen Fächern widmen wollen, die Gelegenheit zu solchem Unterricht geben sollte.

Den Wunsch der Mediziner, ihren Stand aus früheren Gymnasiasten ergänzt zu sehen, hat man vielfach lediglich als Folge verkehrter Standesrücksichten hingestellt. Es ist deswegen belehrend, seinen Blick auf ein Land zu richten, wo Standesrücksichten durchaus nicht die Rolle spielen, wie bei uns. Die Reden, welche Ludimar Hermann und Ulrich Krönlein als Rektoren der Zürcher Universität gehalten[2]), zeigen, daß in der Schweiz ebenfalls bedeutende Vertreter der Medizin die Rekrutierung der Ärzte aus den Gymnasien dringend wünschen. Bezeichnend war mir auch, daß bei Gründung des Gymnasialvereins sogleich außer Krönlein noch die Zürcher Professoren der Anatomie und der pathologischen Anatomie dem Verein beitraten. Und auch davon habe ich während meines Aufenthalts in der Schweiz nicht wenige Beispiele erlebt, daß Professoren des Polytechnikums ihre entschiedene Schätzung für Schüler mit humanistischer Vorbildung aussprachen. Ich will das Zeugnis eines Mannes anführen, der auf dem Gebiet der technischen Chemie eine Berühmtheit war und, bevor er diesen Lehrstuhl auf dem schweizerischen Polytechnikum einnahm, eine größere Reihe von Jahren Chemie an derjenigen Abteilung der aargauischen Kantonsschule lehrte, die den oberen Klassen unserer Oberrealschulen entspricht und dazu bestimmt ist, auf

[1]) ein Wunsch, den am besten einfache schriftliche Reproduktionen von Mitteilungen und Darlegungen des Lehrers erfüllen, Arbeiten, die — neben den eigentlichen deutschen Aufsätzen — von den Vertretern des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts aufgegeben und korrigiert werden. Vgl. das Protokoll der Konferenz S. 427 und 527.

[2]) Die Rede L. Hermanns ist zusammen mit einer anderen („über den Einfluß der Descendenzlehre auf die Physiologie") 1879 bei Vogel in Leipzig erschienen. Interessant ist in ihr besonders das Betonen des Griechischen und die Forderung, daß beim klassischen Unterricht es mit allem Sprachlichen genau genommen und jede Oberflächlichkeit als schädlich und des Gymnasiums unwürdig gemieden werde (S. 45 fg.).

polytechnische Studien vorzubereiten. Ich meine Bolley. Dadurch, daß 1867 in Aarau das Projekt auftrat, einen besonderen chemischen Unterricht in die gymnasiale Abteilung der Kantonsschule einzuführen, wurde ich veranlaßt, mich an den Genannten mit der Bitte um ein Urteil über diesen Plan zu wenden. Das mir infolgedessen in Briefform zugehende Gutachten äußerte sich über die Frage: 1) hinsichtlich derer, die der Chemie in ihren späteren Fachstudien bedürfen, und 2) rücksichtlich derer, die später die Gelegenheit, Chemie zu hören, nicht mehr haben oder die sie nicht suchen, und leugnete für beide Kategorien, daß ihnen ein besonderer Unterricht in der Chemie auf dem Gymnasium förderlich sein werde[1]). Hier finden sich nun die Worte: „Ich kann aus meiner Erfahrung sagen, daß ich unter meinen zahlreichen Schülern eine nicht ganz kleine Reihe solcher hatte, die von Gymnasien kamen und, ohne chemischen Unterricht vorher genossen zu haben, am Polytechnikum bei mir hörten, und daß ich sie fast ausnahmslos behenderen Geistes sich in meine Vorträge einarbeiten sah, als die Mehrzahl der früheren Realschüler, Gewerbschüler, Industrieschüler."

Und wodurch soll denn nun in der Einheitsschule die bessere Vorbildung der künftigen Mediziner, Naturforscher, Mathematiker, vielleicht auch der künftigen Juristen erzielt werden? Dadurch daß die für die unteren Klassen in weiterer Ausdehnung als bisher geforderte und gepriesene Gemeinsamkeit des Unterrichts aller zu höherer Bildung Strebenden oben in eine weiter als bisher gehende Differenzierung umschlägt, daß sich von Unter- oder Obersekunda an die künftigen Philologen, Theologen (und Juristen?) absondern von den künftigen Medizinern, Mathematikern, Naturforschern; dadurch, daß die beiden Abteilungen dann von dem, worauf in der anderen das Hauptgewicht gelegt wird, nur eine möglichst kleine Dosis in ihren Lehrplan aufnehmen, um ihren Zöglingen schon möglichst viel von dem mit auf den Weg zu geben, was sie später in ihrem Fach brauchen können. Das letztere klingt ungeheuer praktisch und ist doch weder durchführbar, noch in Wahrheit ersprießlich. Denn die angehenden Sekundaner, die sich bereits für ein bestimmtes Studium entschieden haben und dabei verharren, bilden die sehr entschiedene Minorität. Keiner wird ferner zwar leugnen, daß es natürlich und sogar wünschenswert ist, wenn die Schüler der oberen Klassen sich über die ihnen von der Schule gestellten Aufgaben hinaus nach ihrer speziellen Neigung mit wissenschaftlichen Objekten beschäftigen. Aber ebenso sicher ist, daß der Unterricht gerade der obersten Klassen die wichtige Aufgabe hat, die Schüler Interessen und Kenntnisse gewinnen zu lassen, die in keiner näheren Beziehung zu ihrem späteren Fachstudium stehen, die aber dem ganzen Menschen und dadurch auch einst seiner Berufserfüllung zu Gute kommen. Aus diesem Gesichtspunkt haben hervorragendste Mediziner und Naturforscher stets gewünscht, daß der Nachwuchs für ihre Berufe reichlich altklassische Bildungselemente in sich aufnehmen möchte. Und wenn das von denjenigen Liebhabern des Modernen und Nationalen nicht begriffen wird,

[1]) Der Brief Bolleys ist abgedruckt in den „Verhandlungen des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer an der Jahresversammlung zu St. Gallen am 3. und 4. Okt. 1868", Aarau 1869, bei Sauerländer, S. 41—43.

die das Vergangene naiverweise für tot und das Nichtnationale für antinational halten, die nicht einsehen, daß man die Gegenwart wahrhaft nur mit Hilfe der Vergangenheit und das Nationale thatsächlich nur in Vergleichung mit dem Fremden versteht, so werden ebendieselben doch wahrscheinlich zustimmen, wenn man es als ersprießlich für Theologen, Philologen und Juristen erklärt, in den oberen Klassen eine gute mathematisch-physikalische Schulung erhalten zu haben, die bei der vorgeschlagenen Gabelung ebenso in die Brüche gehen würde, wie für die künftigen Vertreter der exakten Wissenschaften die humanistische Vorbildung. Endlich wäre es zwar verkehrt, von Sekundanern und Primanern zu verlangen, daß sie alle Fächer mit gleichem Eifer treiben; aber ebenso verkehrt wäre es, ihnen durch den Lehrplan gewisse Fächer von vornherein als ziemlich gleichgültig hinzustellen und so ihr Pflichtgefühl abzustumpfen, anstatt es zu schärfen. Das thut man aber bei Gabelungen der bezeichneten Art.

V.

„Das Latein ist für die Sextaner ganz ungeeignet, viel zu schwer. Sie müssen mit dem Französischen (oder Englischen) anfangen. Erst nach mehrjährigem modernsprachlichen Unterricht bekommen sie die Fähigkeit, das schwierige antike Idiom zu erlernen."

1. Die Geschichte der Pädagogik bietet uns eine ganze Reihe von Beispielen dafür, daß Dinge, die man erst für unmöglich hielt, sich als möglich erwiesen. Geradezu phaenomenal aber ist es, daß eine Sache, die Jahrhunderte lang ausgeführt wurde, nun plötzlich als unthunlich entdeckt wird. Weißenfels hat in einem trefflichen Aufsatz über den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts[1] gesagt, daß, wenn man als Erwachsener von jenen Körper und Geist zerrüttenden Schwierigkeiten des lateinischen Elementarunterrichts lese, einem zu Mute werde, wie jenem Reiter, als er nachträglich erfahren habe, daß er über den zugefrorenen Bodensee gesprengt sei: man schaudere zunächst und freue sich dann, daß es noch so leidlich abgelaufen sei.

In der That sind die Anklagen gegen das Latein in Sexta und Quinta furchtbar. Wenn starke Ausdrücke starke Argumente wären, so dürfte die Regierung keines Landes, wo das Latein in den unteren Klassen noch sein Wesen treibt, sich einen Augenblick besinnen, den verheerenden Wirkungen durch Beseitigung der Ursache ein Ende zu machen. Denn nicht bloß eine Sisyphusarbeit ist das Erlernen der Elemente dieser Sprache für einen Neunjährigen, sondern — so heißt es — die minderbegabten Schüler werden dadurch noch dummer gemacht, bei Vie-

---

[1]) im Oktoberheft des Jahrgangs 1888 der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Der Verfasser ist hier zu einem Urteil in hervorragender Weise berufen, insofern er am französischen Gymnasium zu Berlin jahrelang den lateinischen und französischen Unterricht in der Sexta erteilt hat (denn an dieser Anstalt werden beide Sprachen in der untersten Klasse gelehrt, wie auch bis 1888 in den elsässischen Gymnasien geschah).

len erzeugt das Latein Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit, das Interesse für den Inhalt wird erstickt und erwacht dann selten wieder![1])

Mit so grobem Pinsel und so schreienden Farben hat natürlich mein verehrter Freund Frick nicht gemalt, als er auf der Konferenz dafür eintrat, das Latein wenigstens aus der Sexta zu entfernen; indessen der Wirklichkeit entsprechend war nach meinen Erfahrungen seine Schilderung des Lateins in der untersten Klasse ebenfalls nicht. Ich muß auch seinen Ausführungen gegenüber dabei verharren, daß, wo das Latein zu schwer erscheint für eine Sexta, dies nicht am Latein liegt, sondern an falschem Betrieb, oder einem unglückseligen Lehrbuch, oder etwa auch einmal daran, daß die Klasse in Folge von übernachsichtiger Beurteilung der zur Aufnahme Angemeldeten viele ganz ungeeignete Elemente enthält.

Der falschen Betriebsweisen giebt es mehr als eine. Viel Schaden hat gestiftet ungehörige Verwendung von Ergebnissen der Sprachwissenschaft. Ebenso unzweckmäßig war das Umgekehrte, die Anfänge des Lateins „naturgemäß", fast nach Bonnenmanier lehren zu wollen, wie man den Unterricht in modernen Fremdsprachen beginnen kann. Und daß viele Lese- und Übungsbücher für die unteren Klassen an starken Verkehrtheiten leiden, wird Jedermann zugeben. Frick tadelte die vielfache Verwendung der Namen von Personen, die dem Sextaner noch völlig unbekannt, — die neben solchen erklärungsbedürftigen Sätzen vorkommenden Trivialitäten, die durch das Streben, gewisse Worte anzuwenden, veranlaßt sind, — die Albernheiten, die meist denselben Ursprung haben, — das wirre Durcheinander von Stoffen verschiedenster Art innerhalb desselben Abschnittes. Aber sind denn das Alles Sachen, die nicht zu vermeiden und in den besseren Übungsbüchern nicht größtenteils vermieden sind?[2]) Haften sie etwa speziell am Latein, oder sind nicht ebenso in französischen und englischen Lese- und Übungsbüchern die schlimmsten Unverständlichkeiten, Allgemeinheiten, Thorheiten, Gedankensprünge zu finden?[3])

---

[1]) Auch folgende köstliche Wendung eines anderen Feindes des Lateins für Neunjährige kann ich mir nicht versagen zu zitieren. Nachdem derselbe die bisher geltende Einrichtung als etwas Widernatürliches, der Natur des Knaben Widersprechendes bezeichnet hat, nennt er es einen großen Irrtum, „ein Wesen, dessen natürlicher Vorzug die Reinheit und Lebendigkeit ist, mit welcher es seine ganze Umgebung abspiegelt (?), ein so ganz vom freien Spieltrieb beherrschtes, so ganz ästhetisches (?) Wesen zu einem angehenden Philologen zusammenpressen zu wollen."

[2]) Einen bedeutenden Fortschritt hat nach unserer Ansicht gerade auch in Vermeidung der gerügten Mißstände das Lese- und Übungsbuch für Sexta von Kautzmann, Pfaff u. Schmidt (bei Teubner) gemacht.

[3]) Z. B. in einer mir vorliegenden englischen Schulgrammatik für höhere Lehranstalten von Heinrich Keller (Aarau 1867), die von der Kritik nicht ungelobt gelassen worden ist, stehen S. 128 fgg. Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische, die folgendermaßen beginnen: „Jugurtha war verdrießlich über die Flucht Asdubrals [sic], und dies um so mehr, als sie [sic!] gehört hatte, daß er nach Rom gegangen sei, um dessen Schutz anzuflehen. Ich wollte lieber den Wilden überliefert und lebendig aufgefressen werden, als in die unbarmherzigen Klauen der Priester zu fallen und in die Inquisition geführt zu werden. König Jakob erinnerte sich seines Todfeindes, Sir Robert Graham, und vermutete, daß er komme, ihn zu töten. Was, sagte Oxenstiern [sic], sollen die Kurfürsten von Bayern und Sachsen für ihre Dienste für das Reich mit ganzen Provinzen bezahlt werden, und sollen wir Schweden, welche bereits ihren König für Deutschland geopfert haben, entlassen werden mit der erbärmlichen Summe von 250,000 Gulden? Ich finde, daß meine Besuche hier lästig geworden sind, ich will mich daher jetzt verabschieden. Der Dichter soll in seinem Bildnis [sic] hervorragende, auffallende Züge darstellen, welche jedem das Original ins Gedächtnis zurückrufen" u. s. w. Und ähnliche Ergötzlichkeiten findet man auch in französischen Grammatiken und Übungsbüchern. Auch an die geistreichen Beispiele in deutschen Schulgrammatiken möchte ich erinnern.

Und, gesetzt den Fall, die nichtssagenden oder unklugen Sätze wären gerade in dem *lateinischen* Elementarbuch nicht zu vermeiden, wäre es dann nicht noch viel bedenklicher, *mittleren Klassen solche Speise vorzusetzen*, als der untersten?

Übrigens meine ich: wenn *sporadisch* einmal in fremdsprachlichen Übungsbüchern eine Trivialität, bei der die Schüler sich nicht viel denken können, mit unterläuft, um ein Wort, eine Form zur Anwendung zu bringen, so ist dies kein so großes pädagogisches Vergehen. Ist es größer, als wenn man Schüler stundenlang mit unbenannten Zahlen oder mit Buchstaben rechnen läßt, oder steht es nicht vielmehr dem letzteren sehr nahe?

Von anderer Seite ist das Ungeeignete des Lateinischen für untere Klassen damit begründet worden, daß die lateinischen Wörter „in der Regel eine dem Sextaner *unverständliche Bedeutung* haben und *abstrakte, fernliegende Begriffe* bezeichnen." Man spricht wirklich, als wenn das Latein nur die Sprache von Philosophen und nicht auch eine Sprache des Lebens gewesen wäre. Haben, die so reden, einmal das Vokabular eines leidlichen lateinischen Übungsbuches daraufhin durchgesehen, wie viele Wörter dort *nicht* Dinge und Begriffe bezeichnen, die dem Sextaner geläufig sind oder ganz nahe liegen. Nebenbei sehe man doch auch französische und englische Übungsbücher daraufhin an.

Ein Hauptbeweis dafür, daß das Lateinische für die unterste Klasse zu schwierig sei, wird in zahlreichen *Nichtversetzungen* gesehen, die gerade am Ende dieses Kurses beobachtet werden könnten. Auch in Bezug auf diesen Punkt wäre es in der That erwünscht, wenn statistische Zusammenstellungen vorlägen, die sich über mehrere deutsche Staaten erstreckten und für eine Reihe von Jahren nicht bloß die Zahlen der Schüler enthielten, welche aus den einzelnen Klassen nicht promoviert worden sind, sondern auch Angabe der *Fächer*, wegen welcher nicht versetzt worden ist. Nach meinen Beobachtungen und denen von badischen, bayerischen und preußischen Kollegen, welche ich hierüber gesprochen, sind die Tertien und Sekunden diejenigen Klassen, aus denen am öftesten nach Verfluß eines Jahres noch nicht promoviert wird. Aus der eigenen Anstalt will ich folgende Zahlen anführen. In mehr als einem wissenschaftlichen Fach genügten am Ende des Kurses 1883/4 nicht und mußten deswegen zurückbleiben 5 Sextaner von 68, 1884/5 6 von 69, 1885/6 2 von 73, 1886/7 6 von 45, 1887/8 4 von 63, 1888/9 4 von 51, 1889/90 3 von 50; einzelne waren ungenügend allein im *Rechnen* oder *Deutschen*; einige nur im *Latein*: 1/10, 1/12, 1/14, 1/15; aber die Mehrzahl dieser war es infolge nicht hinreichenden Fleißes und erwies sich bei einer Nachprüfung nach den Ferien als promovierbar. Ist das ein Bild, welches sich vereinen ließe mit der Vorstellung einer unnatürlichen Anstrengung, die den Sextanern im Lateinischen zugemutet werde?

Prof. *Paulsen* hat die Frage, ob das Latein für die untersten Stufen zu schwierig sei, auch in Verbindung gebracht mit dem Umstand, daß so häufig in diesen Klassen Nachhülfestunden für notwendig gehalten werden. Er hat gemeint, daß die Unterrichtsverwaltung mit einer statistischen Aufnahme über den Umfang

solcher Nachhülfe einen objektiven Maßstab zur Entscheidung der Frage haben würde. Ich bezweifle nicht, daß das Ergebnis solcher Aufnahme von Interesse sein würde, bezweifle aber stark, daß es die gewünschte Entscheidung bringen würde. Denn außer der Beschaffenheit des Unterrichtsgegenstandes wirken hier mit: die größere oder geringere Frequenz der Klassen, die Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit der Aufgabenstellung, der Grad der Gesammeltheit, welchen die Schüler im Allgemeinen haben (denn der ist an verschiedenen Orten sehr verschieden), die Verständigkeit oder Unverständigkeit der Eltern, auch die Größe ihres Geldbeutels. Ich pflege am Anfang und in Mitte des Kurses Erhebungen von den Klassenvorständen vornehmen zu lassen bezüglich der Privatstunden, welche Schüler nehmen und geben, und kann darnach die Meinung von großer Ausdehnung des nachhelfenden Unterrichts für Sextaner und Quintaner keineswegs bestätigen. Nach der letzten Erhebung für Sexta wurde die Mehrzahl der in zwei Coeten geteilten 56 Schüler dieser Klasse (aber keineswegs alle) von Vater, Mutter, Schwester oder Tante überhört, jedoch deren, welche von Fremden in ihren häuslichen Arbeiten kontroliert und wohl auch hier und da unterstützt wurden, gab es nur zwei. Bedeutungsvoll aber ist mir immer bei dieser Frage gewesen, daß vielfach gerade solche Schüler, welche in Erfüllung ihrer Schularbeiten von Hause aus garnicht unterstützt wurden, armer Leute Kinder, die meist im Winter Tisch und Licht mit kleineren Geschwistern zu teilen hatten, die in der Schule am besten Bestehenden waren.

Das Latein soll auch Dummheit, Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit bei den Sextanern erzeugen. In derselben Weise, meine ich, wie der Thermometer Wärme und Kälte erzeugt, d. h. als **causa cognoscendi** für diese Eigenschaften, und gerade auch als solche hat das Latein einen Wert in Sexta.

Soll ich noch davon sprechen, daß diese Sprache ein unerfreulicher Lehrgegenstand für die Sextaner sei? Thatsächlich wurde dieser Grund auch in der Konferenz angeführt, aber von anderer Seite gleich darauf erwidert, daß ein solches allgemeines Urteil über die Stimmung der Schüler weder richtig sei, noch, wenn es richtig wäre, bestimmend sein dürfte. In Wahrheit wird die Art, wie die Schüler über ein Unterrichtsfach denken, in erster Linie immer durch das Verfahren des Lehrers bestimmt sein. Es giebt bekanntlich auch tödlich langweilige deutsche, Geschichts- und Naturgeschichtsstunden, und dementsprechend ist denn auch gegenüber diesen Lehrgegenständen die Stimmung der Schüler nicht immer eine gute. Durch sich selbst aber wirken nach meiner Beobachtung diejenigen Fächer auf die Dauer am anregendsten, wo der Schüler am meisten selbst thätig ist, am meisten mit dem gegebenen Stoff operieren muß, ebenso wie Kinder nicht durch die Spielzeuge am dauerndsten gefesselt werden, die am prächtigsten aussehen, sondern durch die, aus welchen sie selbst erst etwas gestalten müssen. Und daß in dieser Beziehung das Latein auch auf der untersten Stufe keinem anderen Unterrichtsfach nachsteht und den meisten voransteht, wird der nicht leugnen, der guten lateinischen Elementarunterricht gehabt oder gesehen. Ich habe, wenn tüchtige Lehrer die Sache in Händen hatten, gerade beim Lateinischen nie eine verdrossene Stimmung in den untersten Klassen beobachtet. Ja, wenn, wie mir das

einmal begegnet ist, der Lehrer selbst den Schülern sagte, daß das Latein langweilig sei, und daß er eigentlich nicht wisse, warum er's lehren müsse: da allerdings. Sonst aber sind die neunjährigen Lateiner nicht bloß dann frisch, wenn eine neue Fabel oder Geschichte des Lesebuchs herausgebracht oder aus dem Kopf wiederholt wird, oder auf lateinische Fragen des Lehrers aus dem durchgenommenen Stück lateinisch geantwortet werden muß, oder wenn sie aufgefordert werden, Teile des menschlichen Körpers oder des Hauses, so weit sie dies schon können, zu benennen, sondern die eigentlich grammatischen Besprechungen und Übungen können, richtig angefaßt, sehr anregend und munter verlaufen. Wie wenig auch der Lehrer hier vor eine unerquickliche Aufgabe gestellt ist (und die Unerquicklichkeit würde für den Lehrer schwerlich ausbleiben, wenn die Jungen verdrossen wären), das zeigt mir die Erfahrung, daß Kollegen, die in den höchsten Klassen zu unterrichten befugt sind und mit bestem Erfolg unterrichtet haben, sehr gern wieder einmal eine Sexta im Lateinischen übernehmen. In dem laufenden Schuljahr werden z. B. bei uns die beiden Coeten der Sexta von solchen Lehrern geleitet, und sie haben mich wiederholt versichert, wie wohl sie sich bei dieser Aufgabe fühlen, und die Schüler sind frisch und bereit, das böse Latein zu lernen, wie wir selbst in unserer Jugend und unsere Großväter und Ahnen in alten Zeiten.

Großes Gewicht ist auch dem Umstand beigelegt worden, daß ein Mann, wie Lattmann, der sich so viel Verdienste um den lateinischen Unterricht erworben hat, vor einigen Jahren zuerst den Vorschlag gemacht hat, die Sextaner in das Französische, die Quintaner in das Lateinische einzuführen; dann den, in Sexta das Englische, in Quinta das Lateinische (das Französische erst in Obersekunda) zu beginnen. Darüber, ob es sich empfehle, eine moderne Fremdsprache vor dem Lateinischen zu beginnen, wird hernach noch gesprochen werden. Hier handelt es sich nur darum, ob das Latein für die Sexta zu schwierig sei, und da muß darauf hingewiesen werden, daß Lattmann diese Meinung deshalb hegt, weil er für den Anfangsunterricht im Lateinischen eine Methode wünscht, welche sich allerdings für Neunjährige nicht eignet, aber auch nicht für Zehnjährige. Lattmann meint, daß die Resultate der vergleichenden Sprachforschung nicht bloß zur Gestaltung des gesamten Stoffes der Elementarlehre und zur Stütze für das Gedächtnis verwandt werden sollen, sondern daß zugleich mit den Formen die Gesetze ihrer Bildung zu lernen seien, und auf diese Weise in das Formenlernen ein geistiger Gehalt gebracht werden solle, daß auch die früh in den Knaben sich regende Frage nach dem Warum schon bei Erlernung der Elemente zu berücksichtigen sei, daß der Schüler aus solcher Unterweisung das Bewußtsein mit in das Leben nehmen müsse, auch in dem Elementarunterricht des Lateinischen die Elemente einer Wissenschaft gewonnen zu haben. Ich meine, fast Jedermann dürfte mir zugeben, daß dies Verlangen auch an den Unterricht in V nicht zu stellen sei, und dann noch weniger, wenn ein Jahr vorher von den Schülern das Französische, oder gar, wenn von ihnen das Englische begonnen worden ist, Sprachen, deren Elemente zu kennen für die Erkenntnis der Gesetze lateinischer Wortbeugung und Wortbildung eher hinderlich als förderlich ist. Übrigens scheint mir Lattmann

auch seinen zweiten Vorschlag nicht mehr mit Entschiedenheit festzuhalten, da er in der „methodischen Anleitung“, die er der vor Kurzem erschienenen VI. Aufl. seines lateinischen Elementarbuchs für Sexta beigegeben hat, eine neue Lehrweise für den Lateinunterricht in der untersten Klasse vorschlägt, welche die Vorteile des induktiven Verfahrens mit dem herkömmlichen verbinden soll. Wie dem aber auch sein möge, jedenfalls irrte der verehrte Verfasser, als er in seinem ersten und zweiten Vorschlag „eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens“ erblickte: es waren Compromisse, mit denen keine von beiden Parteien zufrieden war. Übrigens hatte vor Lattmann schon Vieweger 1877 und dann auf der Haller Versammlung des Einheitsschulvereins für die Sexta den Beginn des Englischen und für die Quinta den des Lateinischen gefordert und hatte dabei, wie P. Hellwig sich treffend ausdrückte, den lateinischen Unterricht in der untersten Klasse als schwarzen Teufel geschildert, jedoch, nachdem er ihn nach Quinta geschoben, mit einigem Hokuspokus den reinen Engel aus ihm gemacht.

Da ich aber in der Frage Namen zu zitieren begonnen, so will ich doch auch den eines wohlbekannten Pädagogen nennen, dem, glaube ich, Niemand den Vorwurf machen wird, daß er neuen Ideen und Plänen zu wenig zugeneigt sei. Ich meine H. Schiller. Er hat sich nicht nur in dem Gießener Programm von 1877 für das Lateinische in Sexta ausgesprochen, sondern auch noch in der Recension von Julings Schrift über das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1891 Nr. 1): „Man führt für Hinausschiebung des Lateinischen die zu große Schwierigkeit dieser Sprache in VI als Grund an, und es mag ja durch die Art des systematischen Betriebes hier mehrfach gefehlt werden. Indessen eine erwiesene Thatsache ist diese angeblich zu große Schwierigkeit nicht, und Juling führt selbst die ganz entgegengesetzten Anschauungen württembergischer Direktoren an, obgleich dort Latein im Alter von 8¼ Jahren begonnen wird; man würde in Bayern, vermutlich auch in Baden, schwerlich Zustimmung zu der angeblichen „Thatsache“ finden. Meine eigenen sehr eingehenden Beobachtungen haben mir auch nichts „Thatsächliches“ in dieser Beziehung gezeigt.“ Ich meine, die Thatsache, daß etwas auf pädagogischem Gebiet zu schwer sei, was Jahrhunderte lang nicht zu schwer war, kann überhaupt nicht entdeckt werden, es sei denn, daß im Verein damit zugleich entdeckt würde entweder, daß unsere pädagogische Kunst, oder daß unsere Nation entartet sei.

Endlich ein Wort über die bisher in Württemberg bestehende Einrichtung, mit achtjährigen Knaben das Latein zu beginnen. Daß sie so lange Zeit sich erhalten konnte, dient ja auch zum Beweis dafür, daß man neunjährigen Knaben die Anstrengung des Lateinlernens sicher zumuten kann, und deswegen ist von Reformern gern die Württembergische Organisation als etwas ganz Absurdes verschrieen worden. In Wahrheit ist es damit gar nicht übel gegangen, und, wie man jüngst (im Anschluß an die übrigen deutschen Staaten) den Beginn des Lateinischen in die unserer Sexta entsprechende Klasse hinaufrückte, hat dies gar manchen Widerspruch hervorgerufen. Als ich Ende November 1890 in der Vorbereitung für die Berliner Konferenz an einen Herrn in Württemberg, der mehr als

andere über den Zustand des dortigen Schulwesens unterrichtet ist, die Bitte richtete, mir seine Erfahrung bezüglich des frühen Beginns des Lateinunterrichts mitzuteilen, schrieb er mir: „Die einzige Klage, welche bei uns wegen dieser Einrichtung laut geworden, ist die, daß man im Anfang zu rasch vorwärts dränge, was aber seinen Grund nicht im Lehrplan, sondern im Übereifer der Lehrer hat." Im Herbst des vorhergehenden Jahres hatte ich mir unmittelbare Kenntnis von dem lateinischen Unterricht in der untersten Klasse des Stuttgarter Karlsgymnasiums verschafft. Es war gegen Ende Oktober. Sieben Wochen vorher hatte der Unterricht begonnen. Ich fand in den Händen der Schüler die XII. Auflage der mir bis dahin unbekannten lateinischen Schulgrammatik von Hermann und Weckherlin, die mir praktisch eingerichtet schien, was man ja wohl der Mehrzahl der württembergischen Schulbücher nachsagen kann. Man war bei der dritten Deklination angelangt. Zu lateinischen Sätzen, die der Einübung dieser Flexion dienten, wurde die Bedeutung der einzelnen Worte angegeben, sodann konstruiert, zuerst das Prädikat, dann die übrigen Satzteile genannt. Hierauf ging das Übersetzen meist ganz frisch und richtig. Selbst verschiedene deutsche Übersetzungen für einen lateinischen Ausdruck wurden gefordert und gegeben. Danach wurde ein deutsches Übungsstück, das dem lateinischen entsprach, aber getrennt im zweiten Teile des Buches stand, aufgeschlagen, auch hier die einzelnen Satzteile bestimmt und dabei immer, wo ein Zweifel walten konnte, festgestellt, welcher Casus vorliege. Die Lektion bestätigte mir, wie leicht und sicher auch Kinder mannigfache sprachliche Kategorien erfassen, wenn sie nicht die Muttersprache für sich allein betrachten, sondern mit einer solchen Fremdsprache, wie die lateinische ist, vergleichen; und sie bewies mir, daß wir auch mit Achtjährigen im lateinischen Unterricht Erfolge erzielen könnten. Oder wollte man die Möglichkeit auf Württemberg beschränkt glauben und, in schroffem Gegensatz zu einem bekannten verkehrten Ausspruch über die Schwaben, behaupten, daß sie allen anderen deutschen Stämmen an Schnelligkeit der Entwicklung überlegen sind?

Nach alle dem dürfen wir wohl das zur Unterstützung der Einheitsschulidee beschworene Gespenst des für Neunjährige überschweren Lateins dahin schicken, wohin die Einbildungen von den für das praktische Leben unbrauchbaren gymnasialen Bildungskrüppeln und von den für medizinische und naturwissenschaftliche Studien wenig befähigten Gymnasialabiturienten gehören.

2. Aber, wenn man etwa auch zugiebt, daß das Latein in VI mit Erfolg getrieben werden kann, so bleibt man vielleicht doch bei der Behauptung, das Französische sei für die unteren Klassen geeigneter, und gewinnt hiermit eine Empfehlung für die Einheitsschule.[1]) Jedenfalls sind die Fragen, ob Latein in

[1]) Von dem Vorschlag, mit dem Englischen anzufangen und danach entweder das Lateinische oder das Französische folgen zu lassen, wollen wir hier ganz absehen, denn es hält in der That schwer, den Gedanken ernst zu nehmen, daß die Sprache, in welche jetzt zahlreiche Gymnasiasten, nachdem sie in den alten Sprachen und im Französischen Kenntnisse gewonnen haben, abgesehen von der Aussprache, mit größter Leichtigkeit eingeführt werden, — daß diese

der untersten Klasse zu schwer sei, und mit welcher der beiden Sprachen zweckmäßiger begonnen werde, wohl zu unterscheiden, und die letztere ist der Erörterung wert und nicht mit dem Ausspruche abzuthun, den ein schwedischer Abgeordneter einst in einer Kammerdebatte über Schulreform that: „Der Plan, Französisch vor Beginn des Lateinischen zu betreiben, gehört einfach in die verkehrte Welt: wenn sich wirklich Fachmänner finden sollten, die dies billigen, dann ist von allem Humbug, den man noch vernommen, die Wissenschaft Namens Pädagogik der allergrößte."

Und man hat ja auch in der Konferenz recht eingehend von verschiedenen und entgegengesetzten Standpunkten über diese Frage gesprochen und Erfahrungen und Erwägungen ausgetauscht.

Außer Gründen, welche lediglich in dem Wunsche wurzeln, das Latein hinaufzuschieben, ist unter Anderem angeführt die größere Leichtigkeit des Französischen und es deswegen als pädagogisch richtiger bezeichnet worden, mit diesem zu beginnen. Demgegenüber muß ich entschieden leugnen, daß der bekannte Satz „Vom Leichteren zum Schwereren" diejenige absolute Geltung für die Pädagogik hat, die ihm häufig beigelegt wird. Es kann überhaupt öfter bei einem Überblick über die Bestrebungen der Unterrichtsverbesserung beobachtet werden, daß mit Unrecht von gewissen Axiomen Gebrauch gemacht wird, deren Allgemeingültigkeit auf den ersten Blick gesichert scheint, aber bei genauer Umschau sich als Täuschung erweist. Zu diesen gehört auch der obige Satz und nicht minder der ebenfalls zur Stütze für die Reihenfolge Französisch-Lateinisch häufig angeführte: „Vom Näheren zum Entfernteren!"

Gegenüber dem letzteren prinzipiellen Argument genügt es wohl, darauf aufmerksam zu machen, wie vielfach das von Bekanntem weiter Abliegende gerade wegen der stärkeren Abweichung eher und klarer in seiner Eigentümlichkeit erfaßt wird, und darauf, daß bei konsequenter Anwendung dieses Prinzips wir auf den Gymnasien auch nicht mit dem Französischen, sondern mit dem Mittelhochdeutschen anfangen müßten.

Aber auch, daß das Leichtere dem Schwereren vorangehen müsse, gilt, wie gesagt, nicht absolut; sondern, wenn das Schwerere nicht zu schwer für eine Altersstufe und, wenn es mehr, als das Leichtere, geeignet ist, in stofflicher Beziehung und durch die Weckung gewisser Fähigkeiten die Grundlage für anderen Unterricht zu geben, dann steht die Sache anders; und daß der vom Lateinischen gebotene Sprachstoff und die mit seinem Erlernen verbundene Übung geistiger Kräfte diese Sprache zum

---

Sprache, sage ich, nun an den Anfang des Gymnasialunterrichts gestellt werden soll, obgleich sie sich unter allen Schulsprachen durch Wortschatz, Wortwandlung und Syntax am wenigsten zur Fundamentierung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts eignet, und obwohl sie durch eine ihresgleichen nicht findende Divergenz von Schreibung und Aussprache am wenigsten zum Anfangsunterricht paßt. Ich meine, wir können in diesem Vorschlag nur ein Beispiel der Erscheinung sehen, daß heutzutage neben dem verständigen Streben nach weiterer Vervollkommnung unserer Unterrichtsorganisation eine Änderungssucht grassiert und bisweilen auch einen sehr gescheiten Kopf ergreift, die alle Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ausdenkt und mit allerlei theoretischen Gründen zur Ausführung empfiehlt. Sind diese Pläne auch zum größten Teil totgeboren, so schaden sie doch insofern, als sie Nichtschulmänner, die von ihnen hören, zu der Meinung verleiten, es gebe in unserem Schulwesen überhaupt nichts Bewährtes.

Fundament für anderen, insbesondere anderen fremdsprachlichen Unterricht geeigneter machen, davon sind allerdings wir, wie viele andere, fest überzeugt. Auch Schiller ist der Ansicht, daß wenn die Schwierigkeit, eine Sprache nicht ex usu, sondern in reflektierender Weise zu erlernen, von einer bestimmten Altersstufe überwunden werden kann, „es sich nicht mehr darum handelt, welche von verschiedenen Sprachen mehr oder minder leicht ist und der Muttersprache mehr oder minder nahe steht, sondern welche den Schüler zu reichlicheren Vorstellungen und Denkoperationen veranlaßt und tüchtig macht, welche ihn mehr geistig schult", und von diesem Gesichtspunkt aus entscheidet er sich an der zitierten Stelle (Programm des Gießener Gymnasiums 1877 S. 3) für die Priorität des Lateinischen. Auch Frick und Paulsen lassen offenbar die Anwendung des Satzes „vom Leichteren zum Schwereren" auf die Entscheidung der vorliegenden Prioritätsfrage nicht gelten. Der erstere wies in der Konferenz (Protok. S. 128) auf den pädagogischen Grundsatz hin, daß überall von der Anschauung auszugehen sei, und erklärte, daß hierdurch die Priorität des Lateinischen empfohlen werde, da „die Formen und Worte der lateinischen Sprache und die Grammatik derselben dem Schüler so anschaulich vor Augen träten, wie es den abgestorbenen Formen der modernen Sprache nicht möglich sei." Prof. Paulsen bemerkte da, wo er die weitreichende Bedeutung der Lateinkenntnis bei Besprechung der Realgymnasien darlegte (Protok. S. 285): „Ich denke nicht allein, wenigstens nicht zunächst, an die Nützlichkeit des Lateins für die formale Sprachbildung überhaupt: es bietet die Kategorien der Sprache in klarer, übersichtlicher, scharfer Form; ich denke mehr an die Nützlichkeit, die das Lateinische für die Erlernung und das tiefere Verständnis der modernen Sprachen hat. Denn man hat mit Recht gesagt, das Lernen des Lateinischen sei ein verkürzter Weg zur Erlernung der neueren Sprachen." [1])

---

[1]) Wenn dann Paulsen (S. 287) doch seine Neigung zu einem dem Latein vorausgehenden zwei- bis dreijährigen französischen Unterbau ausspricht und damit den eben gepriesenen Vorteil des „kürzeren Weges" preisgiebt, so hat das seinen Grund lediglich in dem Aberglauben (denn als solchen muß ich diese Meinung nach dem unter Nr. I und III Mitgeteilten ansehen), daß durch solche Organisation der Zudrang zu den Lateinklassen bedeutend vermindert werden würde.

Und auch Frick ist zum Teil von diesem Glauben beherrscht, wenn er dem Beginn mit dem Französischen nicht ganz abgeneigt ist, sondern schwankt und die äußerste Grenze bezeichnet, bis zu welcher das Latein hinaufgeschoben werden könnte (bis zur drittunterſten Klasse für den Fall, daß nach Fricks Wunsch dem Gymnasium oben noch eine Klasse zugesetzt wird).

Er unterscheidet bei dieser Auseinandersetzung, was ihm sein philologisches, sein pädagogisches und sein sozialpolitisches Gewissen sagt. Das auch meiner Anschauung entsprechende Ergebnis seiner ersten Erwägung ist oben im Text zitiert; nur möchte ich bemerken, daß ich eine Stimme, welche von der Anschauung auszugehen befiehlt, nicht sowohl dem philologischen, als dem allgemeinen pädagogischen Gewissen zuschreiben möchte. — Und wiederum nicht dieses letztere, sondern schon das sozialpolitische Gewissen Fricks spricht, wenn ich mich nicht täusche, das, was er seinem pädagogischen Gewissen zuschreibt: daß nämlich „als ein Gewinn die Möglichkeit erscheine, die Schüler auf allen vier Arten der höheren Schulen in der gleichen Weise in den Kreis des Lebens einzuführen und einen gemeinsamen großen Grundstock von Vorstellungen fruchtbarer Art für alle zu schaffen"; wogegen ich hier nur bemerken möchte, daß nach meiner Anschauung dieser Grundstock bereits geschaffen ist durch den Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Rechnen. — Das sozialpolitische Gewissen Fricks endlich rät zu einem Unterbau, „damit die Hineinverführung der Jungen in das Gymnasium aufhört". Aber daß solche Wirkung keineswegs erzielt werden würde, hoffen wir gezeigt zu haben.

Übrigens ist es keineswegs richtig, daß das Französische so durchweg leichter ist, als das Lateinische. Auf die Schwierigkeit z. B., welche die Verschiedenheit von Schrift und Aussprache bei der ersteren Sprache schafft, ist mit Recht von mehr als einem Redner in der Konferenz hingewiesen. Allerdings muß man anerkennen, daß diese Schwierigkeit, wie uns der französische Unterricht in den Mädchen- und Realschulen zeigt, überwunden werden kann. Aber daß es eine ist und daß sie ungleich rascher und sicherer beim Vorausgehen des Lateinunterrichts überwunden wird, unterliegt ebenfalls keinem Zweifel; und bei der Mannigfaltigkeit unseres gymnasialen Lehrplans hat auch Zeitersparnis überall da eine große Bedeutung, wo nicht der längere Betrieb auch eine größere Förderung geistiger Kräfte in sich schließt; daß eine solche aber bei der rein empirischen Einübung der französischen Orthographie stattfände, bei der ohne jede Beziehung auf das Lateinische einzulernenden Scheidung von sens, sent, sans, sang, cent oder von cours, court, coure, coures, courent, cour, das wird doch Niemand glauben.

Wir haben bisweilen die Bemerkung gelesen und gehört, die Priorität des Französischen sei von Ostendorf so überzeugend empfohlen worden, daß man seinen Argumenten nichts hinzuzufügen habe. Ich will dahin gestellt sein lassen, ob der verdiente Düsseldorfer Schulmann, wie mir Oberschulrat von Sallwürk eines Tages sagte, den Plan infolge von Zweifeln an seiner Zweckmäßigkeit fallen gelassen hat oder ob er ihn nur am Ort seiner Wirksamkeit für undurchführbar gehalten. Ich muß aber doch darauf hinweisen, daß Ostendorfs Erörterungen eine ganze Reihe schwerwiegender Bedenken entgegengestellt ist, die durchaus nicht als widerlegt bezeichnet werden können, so von dem eben genannten Vertreter neusprachlichen Unterrichts, dem in der That weder unzureichende Information noch Widerwillen gegen Neuerungen vorgeworfen werden kann, und der gegenwärtig, wie er auch öffentlich erklärt hat (N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 138 S. 676), dem Ostendorfschen Projekt ebenso gegenübersteht, wie als er zum erstenmale seine Einwände dagegen erhob (im Päd. Archiv Bd. XVI 1874 S. 383 fgg.). — Am eingehendsten hat in neuerer Zeit die Prioritätsfrage Völcker behandelt, der zu dem Ergebnis kommt, daß eine Entscheidung nicht durch ein Abwägen dessen, was hier und was dort leichter oder schwieriger sei, gewonnen werden könne, sondern nur durch Betrachtung der psychischen Vorgänge, die sich bei Erlernung der beiden Sprachen abspielen, und der auf diesem Wege zu der Gewißheit gelangt, daß mit dem Französischen begonnen werden müsse. Ist nun die Sache entschieden, etwa gar mathematisch sicher? Ich habe für die Verwendung psychologischer Erkenntnisse auf pädagogischem Gebiet hohe Schätzung. Sie lehren uns, was wir in der Praxis beobachten, in seinen Gründen begreifen. Sie sind auch oft geeignet, dem Pädagogen neue, des Versuchs werte Wege zu weisen. Aber als einzige Richterin darüber, ob etwas pädagogisch durchführbar oder nicht, empfehlenswert oder verwerflich sei, muß ich die Psychologie ablehnen. Ihr diese Rolle zuzugestehen, davor scheint mir schon die Thatsache zu warnen, daß häufig Männer, die in gleichem Grade die Bedeutung dieser Wissenschaft für die Pädagogik hochstellen, zu ganz entgegengesetzten Folgerungen gelangen, wie im vorliegenden Fall v. Sallwürk und Völcker. So hat

auch Vieweger behauptet, die Psychologie fordere, das Englische zu Grunde zu legen und darauf das Latein folgen zu lassen, sein Recensent Hellwig aber ist der Ansicht, daß gerade die Psychologie den umgekehrten Weg verlange[1]).

Mir ist bisher durch alle theoretische Auseinandersetzungen die Ansicht nicht erschüttert worden, daß wenn von zwei Sprachen A und B, die erlernt werden sollen, A in Bezug auf Aussprache und Rechtschreibung fast gar keine Schwierigkeiten bietet, B dagegen zahlreiche, — wenn ferner A die Wortgattungen und die syntaktischen Werte und Beziehungen der Worte in sehr weitem, B in viel geringerem Umfang durch Wandlungen der Form kennzeichnet, — wenn endlich die Bildung der Worte und Wortformen von B mit Hülfe von A meist in leicht verständlicher Weise erklärt werden kann, aber nicht umgekehrt, — daß dann die Sprache A sich im Unterricht zur grundlegenden ungleich mehr eignet, als die Sprache B.[2])

Als endgültig entscheidende Instanz bleibt nun die praktische Erfahrung, und Erfahrungen sind ja auch bereits mit der Reihenfolge Französisch-Lateinisch gemacht. Was muß aber die Erfahrung lehren, um diese Folge als das didaktisch Vorzüglichere für das Gymnasium zu erweisen? Nicht etwa bloß, daß man auch so Französisch und Latein lernen kann (das bezweifelt kein Mensch), sondern daß bei dieser Reihenfolge der französische und der lateinische Unterricht gewinnen oder doch wenigstens der eine von beiden, und daß auch kein anderer Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums dadurch erheblich benachteiligt wird. Und eben dies ist durch die bisherigen Erfahrungen, die wir kennen, nicht bewiesen, ja einigen von diesen geben entgegengesetzten Bescheid.

Wenn man immer und immer wieder das Altonaer Realgymnasium, in dem das Französische in VI, das Lateinische in Untertertia begonnen wird, als vollgültigen Zeugen für das zu Erweisende anführt, so ist dies kaum verständlich. Das Griechische wird dabei als vollkommen gleichgültig ganz bei Seite gelassen und die Ziele des Lateinischen für Gymnasium und Realgymnasium offenbar ganz gleichgesetzt. Daß, was auf den letzteren Anstalten erreicht werden soll, in Altona geleistet wird, glauben wir nicht bloß dem Ausfall der Altonaer Abiturienten-

[1]) Schon 1877 bemerkte Schiller nach einem Hinweis auf die Bonnenmethode des Sprachenlernens: „Man hat mit diesem „vergnüglichen" und „naturgemäßen" Unterricht seit Ratke zu schlimme Erfahrungen gemacht, und so kleidet sich jetzt das Bestreben der pädagogischen Neuerer, die das Französische dem Latein vorausgehen lassen wollen, in das speziöse Gewand der Wissenschaft und der Geheimnisse der Psychologie", worauf eine Erörterung folgt, warum thatsächlich das Lateinische bessere Schulung im Denken gebe.

[2]) Man hat dafür, daß das Französische vorangehen solle, auch angeführt, daß Ohr und Zunge der Knaben sich für die eigentümlichen Laute dieser Sprache schon in der untersten Klasse bilden müßten, wenn eine ordentliche Aussprache erzielt werden solle. Das klingt so, als ob das Ohr vom 9ten bis zum 12ten Jahr weniger feinhörig, die Zunge weniger schmiegsam würde. Wenn nur der Lehrer sich eine gute Aussprache im Auslande angeeignet hat und wenn der deutsche Dialekt nicht besondere Schwierigkeiten bereitet, so geht die Sache mit 12—14 Jahren gerade ebenso gut, wie 3 Jahre früher; ja, die durch den Dialekt verursachten Schwierigkeiten sind ungleich geringer, wenn drei Jahre lang insbesondere im deutschen und lateinischen Unterricht an der Aussprache der Schüler gearbeitet worden ist.

Gegenüber der Bemerkung meines Kollegen Schlee (Konferenzprotokoll S. 107), daß die etymologische Erklärung des Französischen durch das Lateinische erst in Obersekunda beginnen könne, muß ich einwenden, daß dies bei uns bereits in Quarta und Untertertia geschieht.

prüfungen, sondern gleicherweise der Aussage unseres Kollegen Schlee, und wir wollen auch nicht einwenden, daß das dortige Resultat wohl erreicht wird durch ausnahmsweise vorzügliche Lehrkräfte für das Lateinische (eine Meinung, die uns ein auswärtiger Besucher der Anstalt aussprach). Aber die Ziele, die wir dem Gymnasium im Lateinischen stecken, sind doch noch andere und sollen, meine ich, andere bleiben. Der Gymnasiast soll mit einem anderen Grade von Fertigkeit Latein lesen und Latein können als der Realgymnasiast. In welchem Umfang aber bei allem Eifer und Erfolg, mit dem das Latein an der Altonaer Anstalt betrieben wird, in den obersten Klassen noch das Elementare Berücksichtigung verlangt, geht mir aus einer Notiz in dem Osterprogramm der Schule vom Jahr 1888 hervor, wonach in den vereinigten Primen neben der prosaischen und poetischen Lektüre die Wiederholung der lateinischen Formenlehre und des ersten Teils der Syntax vorgenommen wurde.

Erfahrungen, die an Gymnasien gemacht sind, wurden einmal bei einer Versammlung mittelrheinischer Gymnasiallehrer zu Heidelberg im Jahr 1875 ausgetauscht. Der wohlbekannte, als Gymnasialdirektor in Hamburg verstorbene Hermann Genthe hatte über die Gestaltung des gymnasialen Lehrplanes einige Thesen aufgestellt, darunter auch diese: „der Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht im Gymnasium mit dem Französischen zu beginnen und das Lateinische erst in einer mittleren Klasse folgen zu lassen, ist zurückzuweisen. Die für diese Änderung geltend gemachten Vorteile sind zum Teil eingebildet, teils stehen sie in keinem Verhältnis zu der sicheren starken Schädigung des klassischen Unterrichts." Diese These erfuhr keinen Widerspruch, wohl aber eine Anzahl begründeter Zustimmungen, so von Herrn Ministerialrat Baumeister, dem damaligen Leiter des höheren Schulwesens im Reichsland, der sich auf schlechte Erfahrungen berief, die man in Elsaß-Lothringen mit der Reihenfolge Französisch-Lateinisch gemacht hatte; und im Einklang hiermit sprachen sich Eckstein und Prälat Schmid von Stuttgart dahin aus, daß der Ostendorf'sche Vorschlag nichts neues sei und daß die Sache sich in der Ausführung zu Leipzig und in Württemberg nicht bewährt habe.[1])

Einen sehr auffälligen Beweis dafür, wie ungemein der französische Unterricht durch das Vorausgehen des Lateinischen gefördert wird, erhielt ich in der Schweiz. Die Leistungen zweier Gymnasien der Nordschweiz habe ich in den sechziger Jahren kennen gelernt, da ich an ihnen thätig war. An dem einen tritt der französische Unterricht nach dem lateinischen und griechischen ein und hat nur 4½ Jahre zur Verfügung (die oberste Klasse hat halbjährigen Kurs), tritt allerdings mit 6 Stunden ein, verfügt auch im zweiten Jahr noch über dieselbe Zahl, aber in den letzten

[1]) Auch Köchly, der 1848 in Dresden und später in der Schweiz aus äußeren, nicht pädagogischen Gründen, wie er ausführte, dem Vorschlag, mit dem Französischen zu beginnen, zugestimmt hatte, erklärte auf jener Versammlung, daß er für das selbständig existierende humanistische Gymnasium als Norm das Vorausgehen des Lateinischen festhalte.

Zugleich sei darauf hingewiesen, daß, als man im Elsaß 1888 beriet, ob man den Beginn des Lateinischen oder des Französischen aus Sexta nach Quinta verlegen sollte (denn das elsässische Regulativ v. J. 1883 ließ beide Sprachen durch alle 9 Gymnasialklassen gehen), — daß man sich da nach reiflicher Erwägung für den späteren Beginn des Französischen entschied. Die Gründe sind zum Teil von Herrn Geh. Rat Albrecht in der Berliner Konferenz (Prot. S. 150) mitgeteilt.

2½ Jahren nur über je 3, hat also, die Wochenstunden der 4½ Jahreskurse zusammengerechnet, 19½ Stunden im Ganzen. Die, welche die andere Anstalt verlassen, haben mit dem Französischen den fremdsprachlichen Unterricht begonnen, haben 4 Jahre hindurch 4 Stunden wöchentlich und 4 Jahre 3 St. Französisch gehabt, also zusammen in den 8 Jahren 28 Stunden. Die Resultate nun, welche erzielt wurden, waren an beiden Anstalten recht gute zu nennen, indes sie waren noch besser an derjenigen, an der das Französische in ungleich weniger Stunden, doch nach dem Lateinischen gelehrt wurde. Daß das Latein aber an der anderen Anstalt einen derartigen Vorteil durch das Voraufgehen des Französischen gehabt hätte, habe ich nie wahrgenommen.

Nun ist merkwürdigerweise, um die Reihenfolge Französisch-Lateinisch zu empfehlen, mit großem Eifer auf die Unterrichtserfolge in einem Lande hingewiesen, wo zwar ebenfalls das Lateinische vor dem Französischen angefangen wird, wo aber der fremdsprachliche Unterricht mit dem Deutschen beginnt, zu dem erst in der unserer U. III entsprechenden Klasse das Lateinische tritt. In einem 1887 erschienenen Buch, das betitelt ist „das höhere Schulwesen Schwedens und dessen Reform im modernen Sinne von H. Klinghardt“ ist die Vortrefflichkeit jener Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts in dem genannten Staat gegenüber der unsrigen hervorgehoben und die fremdländische Einrichtung als ein Muster hingestellt, das uns veranlassen müsse, ebenfalls mit einer modernen Fremdsprache zu beginnen. Ich hatte von den Ergebnissen der Reihenfolge Deutsch-Lateinisch in Schweden (und Norwegen) durch eingehende Unterredungen mit skandinavischen Schulmännern und durch Besuch mehrerer nordischer Schulen eine wesentlich andere Vorstellung bekommen, die vielmehr davor warnt, einer modernen Sprache den Vortritt zu geben und die klassischen Sprachen folgen zu lassen, und hatte dieser Ansicht in einem Vortrag auf der Zürcher Philologenversammlung Ausdruck gegeben. Auf meine dortigen Äußerungen hin erfolgte nun von Seite Klinghardts eine Einrede (in den neuen Jahrb. für Philologie und Pädagogik 1888 II S. 527 ff.), die mir zunächst einen lediglich ergötzlichen Eindruck machte und auf die zu erwidern ich mich nach einiger Zeit nur deswegen entschloß, weil ich mir sagte, aus meinem Schweigen werde die Reformpartei nicht verfehlen Kapital zu schlagen.

Nach einem höchst unklaren Hin- und Herreden (in dem unter Anderem auf derselben Seite mit Emphase behauptet wurde, ein von mir ausgesprochener Satz sei ausschließlich ein Gewächs deutschen Bodens, und dann, es sei sehr wohl denkbar, daß einer meiner nordischen Gewährsmänner einen solchen Gedanken hingeworfen habe) stellte Kl. die Behauptung auf: „Es ist unbegründet, daß man in Schweden mit der 1873 daselbst eingerichteten Einheitsschule und der Sprachenfolge Deutsch-Latein Erfahrungen derartiger Natur gemacht hätte, daß wir in Deutschland Bedenken tragen müßten, dem Vorgange Schwedens zu folgen“, und knüpfte daran folgende Herausforderung: „Es scheint mir zweifellos, daß Hr. Prof. Uhlig meiner Entgegnung im Interesse der Sache Bedeutung genug beilegen wird, um sie seinen nordischen Freunden mit der Bitte um Rückäußerung zuzusenden. Ich bemerke darum im Voraus, daß ihre Antworten nur dann für den Leser und mich Be-

deutung haben können, wenn erstens Prof. Uhlig die Namen der Schreiber mitteilt, und wenn zweitens deren Träger entweder selbst anerkannten Ruf als Pädagogen besitzen oder mindestens die deckende Autorität allgemein geachteter Schulmänner für ihre Angaben beibringen können"!

Der erheiternden Zumutung, gewissermaßen der Postbote für Klinghardts wirres Gerede zu sein, entsprach ich nun allerdings nicht, aber fragte drei der angesehensten schwedischen Schulmänner, die von ihrer Regierung durch wichtige Aufträge ausgezeichnet worden sind, ob sie irgendwie mit den das schwedische Unterrichtswesen betreffenden Behauptungen in meinem Zürcher Vortrag nicht einverstanden seien. Ihre Antworten sind nebst ihren Namen in den Badischen (jetzt Südwestdeutschen) Schulblättern 1889 Nr. 6 S. 110 abgedruckt und lassen an Deutlichkeit der Zustimmung zu meinen Äußerungen nichts zu wünschen übrig. Wen interessieren sollte, in wie unglücklicher Weise Kl. dann den Versuch machte, um diese Zeugnisse herumzukommen, findet seine Einwände in denselben Schulblättern 1889 Nr. 10 S. 190 f. und meine Duplik in dem Jahrg. 1890 Nr. 1 S. 5 ff. Übrigens hätte H. Klinghardt, der sich für einen höchst gründlichen Kenner der pädagogischen Litteratur Schwedens ausgiebt, in der 1885 erschienenen Sammlung von Gutachten der schwedischen Domkapitel und Lehrerkollegien eine Reihe von Äußerungen finden können, die so entschieden mit meiner Ansicht übereinstimmen, so entschieden für das Latein als grundlegende Fremdsprache an Stelle des Deutschen sprechen, daß keine Interpretationssophistik ihnen einen anderen Sinn zu geben vermag. Aus ihnen, sowie aus den im gleichen Jahr erschienenen Gutachten der akademischen Senate und Fakultäten werde ich mir weiterhin erlauben einige belehrende Stellen zu zitieren. Hier will ich nur noch darauf hinweisen, welche Erfahrungen man in einem romanischen Lande mit der Änderung gemacht, die den fremdsprachlichen Unterricht der Gelehrtenschule auf eine moderne Fremdsprache gründete.

Seit 1880 ist an den französischen Lyceen der lateinische Unterricht in die unserer Quarta entsprechende Klasse hinaufgeschoben worden, und die Achtjährigen beginnen mit Deutsch. Über die seitdem immer stärker hervortretende Abnahme der lateinischen (und griechischen) Kenntnisse der Lyceisten hat mir mehr als ein französischer Philologe geschrieben. Aber vielleicht hat nun das Deutsche sehr gewonnen? Ein badischer Realschulprofessor, der sich im Jahr 1888 in Paris aufhielt und bei dieser Gelegenheit auch von dem Unterricht in den höheren Schulen Kenntnis nahm, sowie vielfach mit Pariser Gymnasiallehrern verkehrte, teilte mir mit, daß von den Kollegen, die er dort gesprochen, die Neuerung einstimmig verworfen werde: der deutsche Unterricht habe keine Förderung erhalten, der klassische dagegen sei in höchst bedenkenerregender Weise zurückgegangen. So wird man sich auch nicht wundern, wenn Hr. Oberschulrat von Sallwürk in den N. Jahrb. für Phil. u. Pädag. 1888 II S. 676 erklärt, er sei in seiner Ansicht, daß das Latein in den Gelehrtenschulen die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts bilden müsse, endgiltig durch seine in den französischen Gymnasien gemachten Erfahrungen befestigt worden.

VI.

Der sechste Vorteil, den das Universalmittel bringen soll, ist ein sozialer. Es wird in Aussicht gestellt, daß der Mangel an Duldung und gegenseitigem Verständnis zwischen den verschiedenen Klassen von Gebildeten aufhören werde; oder, wie es ein anderes Mal noch schöner und vielversprechender heißt: „Zur Lösung der sozialen Frage und der Beseitigung des Klassenhasses wird unzweifelhaft eine Schule eher beitragen können, die in den ersten Stufen hoch und niedrig vereinigt, als eine, die sie von vornherein trennt." Zu dieser Hoffnung stimmt die in Frageform gekleidete Forderung eines badischen Verfechters der Einheitsschule: „Sollte — und hier berührt sich das pädagogische Interesse mit dem nationalen — sollte nicht wenigstens von den Knaben jede Ahnung sozialer Fragen fern gehalten, sollte nicht geflissentlich dem Sohne der Exzellenz Gelegenheit geboten werden, mit dem Sohne des Arbeiters aus einem Becher der Erkenntnis zu trinken?"

Vortrefflich gesagt! Aber, muß man einwenden, diese Gelegenheit ist ja schon geboten. Exzellenzensöhne im Schüleralter sind allerdings nicht häufig zu finden; aber soweit sie vorhanden, haben sie — oder setzen wir einmal statt der wohl nur der Kürze halber gewählten Hyperbel einen bescheideneren Ausdruck: die Söhne aus den Familien der höheren Stände haben in der That reichlich Gelegenheit, den Erkenntnisbecher mit Arbeitersöhnen zu teilen. Man schaue nur einmal in irgend ein Gymnasium hinein; wo man zugleich beobachten kann, daß die Arbeitersöhne dieses Trinken oft viel besser verstehen und nicht selten als Primi in ihren Klassen sitzen. „Hoch und niedrig" sind nicht von vornherein, sind auch nicht später getrennt; hoch wird sogar öfter niedrig, und niedrig wird häufig hoch. Daß aber damit jede „Ahnung sozialer Fragen" von diesen Arbeiter- und Exzellenzensöhnen fern gehalten wäre, wer wollte das behaupten? Kann denn Jemand im Ernst glauben, daß solche Ahnungen von verschiedenen Schulwegen stammen und nicht vielmehr von Hause mitgebracht werden? Und die Sache würde auch nicht gebessert, der „Klassenhaß" nicht leichter beseitigt werden, wenn alle Arbeitersöhne und alle Knaben aus den Familien höherer Stände nach Zurücklegung des neunten Lebensjahres noch für einige Kurse in denselben Schulstuben vereinigt wären. Nebenbei müßten diese Kurse dann doch wohl den Lehrplan der höheren Volksschulklassen erhalten, wie jetzt von der norwegischen Unterrichtskommission für die Kurse der 9—11-jährigen vorgeschlagen ist (siehe „Humanist. Gymnasium" 1891 S. 138).

Fassen wir aber die erstere von den oben angeführten Versprechungen ins Auge, so wäre die von der Einheitsschule zu erwartende Wirkung nur die, daß Gegensätze, welche durch die Verschiedenheit der humanistischen und der realistischen höheren Bildung entstünden, beseitigt werden würden. Hier müssen wir nun nach unseren Erfahrungen entschieden leugnen, daß solche Gegensätze in einer irgendwie ernstliche Aufmerksamkeit verdienenden Weise vorhanden sind. Schon in den Schülerjahren nicht. Ich meine, daß wenn die Altsprachler sich wirklich einst über die, welche nur moderne Sprachen lernen, überhoben, die unausgesetzte Polemik vieler Winkelzeitungen und auch einiger verbreiteten Preßorgane gegen die humanisti-

schen Studien den Hochmut stark gedämpft und die Gymnasiasten vielleicht sogar manchmal zu einer Unterschätzung ihres Sonderbesitzes verleitet hat. — Und gar erst im Leben! „Hat sich denn wirklich in unserem Volksleben durch das Nebeneinander des klassischen und realistischen Unterrichts eine Kluft gebildet?" fragt auch v. Treitschke, und er antwortet mit Recht: „Eine solche Kluft besteht leider bei uns, wie bei allen übrigen Kulturvölkern; jedoch sie liegt an anderer Stelle. Sie scheidet die Gebildeten von den Ungebildeten. Aber wo ist die Kluft, welche den realistisch Gebildeten von den Schülern des klassischen Altertums trennen soll? In allen unseren Parlamenten und Vereinen treten Männer von ganz verschiedenem Bildungsgange einander als Ebenbürtige, mit vollem Verständnis gegenüber, und Niemand denkt auch nur an die Frage, auf welcher Schulbank die Redner wohl einst gesessen hätten."

Es giebt in Deutschland keinen Stand, der den des Offiziers hinsichtlich seiner sozialen Stellung überragte. Ein großer Teil der Mitglieder dieses Standes aber geht nicht aus humanistischen, sondern realistischen Bildungsanstalten hervor. Wird innerhalb der militärischen Kreise oder von Anderen ein Unterschied gemacht zwischen Offizieren, die den gymnasialen Weg gegangen, und solchen, die anders vorgebildet sind?

Würden in Kreisen, wo Industrielle und Techniker, die eine realistische Vorbildung genossen haben, sich mit Männern, die ein Gymnasium besucht, begegnen, die letzteren nicht geradezu dem Fluche der Lächerlichkeit verfallen, wenn sie als frühere Gymnasiasten eine Superiorität beanspruchen wollten?

Die Kluft zwischen realistisch und humanistisch Gebildeten ist lediglich ein Phantom, das in pädagogischen Erörterungen zu verwerten bei den Reformern jetzt Mode geworden ist.[1])

VII.

Endlich siebentens: man behauptet, daß die gegenwärtige Schulorganisation vielen Privaten und Kommunen starke pekuniäre Opfer auflege, die wegfallen würden bei Einführung der Einheitsschule.

1. Gedacht ist bei den Privaten doch wohl an Eltern, die an einem Ort wohnen, der kein Gymnasium, sondern nur eine lateinlose Mittelschule besitzt. Solche geben jetzt, meint man, ihre Söhne, wenn diese befähigt werden sollen, sich einem gelehrten Studium zuzuwenden, schon mit dem neunten, zehnten Jahr an einen Ort mit einem Gymnasium, wogegen sie das bei der empfohlenen Änderung

[1]) Auch wer entschieden die Meinung hegt, daß das Beste die Scheidung der höheren Schulen in zwei Gattungen, die lateinlose und die lateingriechische, wäre, wird zugeben müssen, daß für den Fortbestand der Realgymnasien Gründe geltend gemacht werden können, die der Beachtung und Besprechung wert sind. Anstatt aber solche namhaft zu machen, wird jetzt bisweilen das unglaubliche Argument vorgebracht, daß die früheren Realgymnasiasten die Vermittler zwischen den früheren Gymnasiasten und den gewesenen Realschülern sein müßten, die sich sonst nicht verstehen würden! Ist der Vertreter dieser Ansicht im preußischen Abgeordnetenhaus ein früherer Gymnasiast und versteht ohne Vermittlung die früheren Realschüler nicht? Oder hat er eine Realschule besucht und macht im Verkehr mit gewesenen Gymnasiasten traurige Erfahrungen? Oder war er Realgymnasiast und fühlt sich nun als Dragoman?

der Unterrichtsorganisation erst etwa im zwölften Jahr zu thun brauchten. Und solche Fälle kommen ja vor. Doch sie sind nach unsern Beobachtungen und Erkundigungen entfernt nicht so häufig, daß sie als Grund für eine Umwälzung der Schuleinrichtungen geltend gemacht werden könnten.

Ich führe seit Jahren genau Buch über diejenigen Schüler unserer Anstalt, deren Eltern nicht am Ort wohnen. Davon kommt die Mehrzahl täglich mit der Eisenbahn oder zu Fuß in die Stadt; die Minorität ist in hiesigen Familien (zum Teil bei Verwandten) untergebracht. Die Zahl dieser wächst in den mittleren Klassen, auch wenn hier die Gesamtfrequenz fällt. Denn es kommen da manche hinzu, welche in ihrer Heimat in fakultativen Lateinkursen der dortigen Bürgerschule oder privatim bei einem lateinkundigen Lehrer oder einem Geistlichen für eine Tertia vorbereitet sind. Die schon mit 9 bis 12 Jahren nach Heidelberg übersiedeln, um das Gymnasium zu besuchen, stammen fast alle aus Orten, in denen es auch keine Bürgerschule, sondern nur eine Volksschule gibt. *Die Zahl derjenigen, welche aus einem Ort mit einer lateinlosen Mittelschule schon im Alter von 9 bis 12 Jahren hierher in Pension gebracht werden, um das Gymnasium zu besuchen, ist stets ungemein gering.* Und wo ist die Zahl solcher Schüler wohl erheblich?

Doch bemerkt man vielleicht von der anderen Seite: „Wird das Latein bis Untertertia aufgeschoben, so werden Manche von denen, die zur Ergreifung eines Studiums befähigt werden sollen und am gleichen Ort keine entsprechende Anstalt haben, noch im 12.—14. Jahr zu Hause die Elemente des Lateinischen, vielleicht auch des Griechischen lernen können und nur für 3—4 Jahre in eine Gymnasialstadt gegeben werden müssen. Dann werden doch die Ausgaben nicht weniger Eltern wesentlich verringert; ja, manchem wird es dann erst möglich werden, die Studienbahn einzuschlagen, dem jetzt die Vorbereitung für ein gelehrtes Studium wegen der Zahl der Jahre, für die er zu dem Behuf in eine Gymnasialstadt übersiedeln müßte, unmöglich gemacht ist."

Wollte man dies sagen, so wäre zu erwidern: Wir haben wahrlich *keine Ursache, den Weg zum Studium noch mehr jungen Leuten möglichst zugänglich zu machen und ihn auf diese Weise noch mehr zu füllen.* Wenn das inhuman klingt, so ist es in Anbetracht des Notstandes, in den die Anwärter für gelehrte Berufsarten wegen deren Überfüllung mit Notwendigkeit hineingeraten, in Wahrheit human und zugleich im Interesse des Staates. Daß es so Vielen in den letzten Jahrzehnten viel eher möglich gemacht ist, sich für den Studienweg vorzubereiten, das hat den übermäßigen Zudrang zu den gelehrten Berufen mitveranlaßt: eine noch weitere Ausdehnung dieser Erleichterung würde unabwendbar auch den Zudrang steigern. Das scheinbar Humanste wäre, auch an jedem kleinsten Orte eine Schule zu schaffen, in der man seine Gymnasialstudien bis zum Maturitätsexamen machen könnte; aber ebendies wäre geradezu eine Grausamkeit gegen Unzählige. Man braucht nicht zu fürchten, daß die Talente derer,

welche eine ganz spezifische, bedeutende Begabung für ein gelehrtes Studium besitzen, verkümmern werden; wohl aber, daß durch noch weitere Mehrung bequemer Gelegenheiten für die Vorstudien noch mehr Knaben zu Berufen gelockt werden, in denen sie später ihr Fortkommen nicht finden.

2. Aber die Kommunen! Auch viele von ihnen würden erheblich weniger pekuniäre Opfer zu bringen haben, als bisher, wenn die Einheitsschulorganisation eingeführt würde.

Gemeint können natürlich nur solche sein, die an Stelle einer lateinischen und einer lateinlosen Anstalt eine Einheitsschule einrichten könnten, ohne daß die Zahl der Schüler in den für alle gemeinsamen Unterrichtsstunden die Teilung in Parallelcoeten nötig machte. Denn, wo solche Teilung notwendig wäre, da würde die große Ersparnis doch illusorisch sein: man sparte schließlich nur ein Direktorgehalt, indem man dabei dem Vorstand unter Umständen auch die Leitung einer Anstalt übertrüge, deren Gesamtfrequenz über die in Berlin beschlossene Grenze hinausginge.

Aber wir räumen ein: es giebt Fälle, wo eine Ersparnis für die Stadtkasse gegenüber den bisherigen Ausgaben durch die Einheitsschule zu erzielen wäre, und wohl auch solche, wo die Staatskasse etwas sparen könnte. Sollte dies aber ein durchschlagender Grund für Einrichtung einer Schulgestaltung sein, von der man sonst, genau betrachtet, keinen einzigen erheblichen Vorteil, wohl aber mehrere sehr erhebliche Übelstände zu erwarten hat? Ich erlaubte mir, in der Konferenz auf das Wort hinzuweisen, das einst Reuleaux (ob mit Recht oder Unrecht, lasse ich dahingestellt) von den deutschen Gewerbe-Erzeugnissen gesprochen: „Billig, aber schlecht"; und fügte den Ausdruck der Hoffnung bei, daß dies Wort nie von deutschen Schulen gesagt werden möchte. Beistimmung hierzu erfuhr ich von Herrn Geh. Rat Ende, der meinte, daß, wie die Eltern in Deutschland den letzten Groschen für eine ordentliche Erziehung ihrer Kinder aufwenden, dies auch vom Staate erwartet werden dürfe. Möchten diese Erwartungen nicht Täuschungen sein! Ein „billig, aber schlecht" ist in vielen Fällen noch schlimmer als ein „theuer, aber schlecht." Denn von ersterem entschließt man sich viel weniger leicht den Weg zum Guten zu suchen, oder, wenn man früher auf der richtigen Bahn gewesen, zu ihr zurückzukehren.

3. Es ist aber noch der Befürchtungen zu gedenken, welche eine Reihe von preußischen Städten bezüglich der Zukunft in Folge einzelner Konferenzbeschlüsse hegt. Es sind 70 Städte kleineren Umfangs, von denen 15 bis jetzt nur ein Gymnasium, 10 nur ein Progymnasium, 5 ein Realgymnasium, 32 nur ein Realprogymnasium, 3 ein Gymnasium und Realprogymnasium, 4 ein Progymnasium und Realprogymnasium besitzen.

Diese haben sich nach der Konferenz in einer Immediateingabe an S. Majestät den Kaiser gewandt und tragen dort ihre Besorgnisse vor für den Fall, daß nach den Berliner Beschlüssen die siebenstufigen gymnasialen und realgymnasia-

len Anstalten, aus denen nachweislich keine erhebliche Schülerzahl in die höheren Klassen von Gymnasien oder Realgymnasien übergeht, in sechsklassige Bürgerschulen verwandelt würden und die gleiche Umwandlung auch bei neunstufigen Anstalten derselben Art vorgenommen würde, wo die Obersekunda und Prima keine die Fortdauer einer Vollanstalt rechtfertigende Frequenz haben. Es wird ausgeführt, wie beklagenswert eine solche Maßregel im Interesse nicht bloß der Ortsansässigen, sondern auch der häufig von Stadt zu Stadt versetzten Offiziere und Zivilbeamten sein würde, die es bisher als eine Erleichterung empfunden hätten, daß sie für ihre Kinder fast in jedem neuen Wohnort eine gymnasiale Anstalt oder wenigstens eine Realschule mit Latein fanden. „Wenn sie dank dieser Thatsache — heißt es weiter — ihre Kinder meist bis zu deren Abgang auf die Universität im Hause behalten konnten, so kommt gegen solche Geld-Ersparnis und erzieherische Wohlthat kaum in Betracht, daß die Konferenz im Interesse dieser Eltern gestattet hat, den künftigen höheren Bürgerschulen lateinischen Unterricht in den drei unteren Klassen anzugliedern. Immer noch wird ihnen dann die frühere Trennung von ihren Kindern und das für Manchen vielleicht unerschwingliche Opfer auferlegt werden, für jeden Sohn vier bezw. sechs Jahre lang Pension und Schulgeld in einer fremden Stadt zu zahlen." Als Hülfe gegen diese Übelstände wird der sechsklassige Unterbau für alle höheren Schulen bezeichnet und im Folgenden dann auch der Vorteile gedacht, welche die städtischen Verwaltungen von solcher Einrichtung zu erwarten hätten: die Orte, deren Etat die Unterhaltung mehrerer und verschiedenartiger höherer Lehranstalten zulasse, würden erhebliche finanzielle Erleichterungen haben, und diejenigen Städte, welche nur eine höhere Schule unterhielten, könnten die Vorteile der Organisation gemeinsamer sechsklassiger Mittelschulen gar nicht hoch genug anschlagen: denn die Frage, welche bisher unter den städtischen Kollegien und in den interessierten Kreisen stets den lebhaftesten Streit hervorgerufen, ob die eine Schule eine gymnasiale, realgymnasiale oder lateinlose sein solle, werde durch die einheitlich für die ganze Monarchie gestaltete sechsklassige Mittelschule gegenstandslos werden.

Wir meinen, daß von den Städten, „deren Etat die Unterhaltung verschiedener höherer Schulen zuläßt", diese Leistung auch in Zukunft gefordert werden könne.

Was aber diejenigen betrifft, deren Mittel nur für eine derartige Schule ausreichen, so bin ich zwar der Meinung, daß die Verhütung des an solchen Orten „bisher stets hervorgerufenen lebhaften Streites" über die zu wählende Schulgattung kein Ziel sein darf, zu dessen Erreichung man sich veranlaßt sehen dürfte, das Schulwesen der ganzen Monarchie umzugestalten; jedoch ist zuzugeben, daß ein Teil des Publikums dieser Städte (allerdings die sehr entschiedene Minderheit) dadurch benachteiligt würde, wenn an Stelle der lateinischen Schule eine Bürgerschule träte, und daß es andererseits für viele Knaben daselbst gut wäre, wenn an dem Ort eine solche lateinlose Schule existierte, die ihre Zöglinge ganz direkt und ausschließlich für das praktische Leben vorbereitete.

Indes die Lösung dieses Konflikts verschiedener Interessen darf doch nicht darin gesucht werden, daß man um der Städte willen, die nur eine höhere Schule er-

halten können und diese in Folge davon mehreren Zwecken dienstbar machen müssen, nun solche Notorganisation zu einer allgemeinen erhebt, die auch da gelten soll, wo das Normale möglich ist: denn nichts anderes wird in der That durch jene Immediateingabe beansprucht.

So hat denn auch das Gesuch einen Bescheid erhalten, der den Wünschen der Bittsteller schwerlich entspricht. S. Maj. der Kaiser hatte die Eingabe an das Ministerium zur Prüfung und Verbescheidung gehen lassen, und aus diesem erfolgte die Antwort, daß man, für das mitgeteilte Material verbindlich dankend, auf die inzwischen veröffentlichten, von Ostern d. J. ab in Kraft tretenden Lehrpläne und Lehraufgaben sowie Prüfungsordnungen für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen vom 6. Januar verweise.

Doch erscheint durchaus billig, daß es den Schulen der Städte, welche petitioniert haben, in weiterem Umfang, als dies durch den bezüglichen Konferenzbeschluß geschehen ist, möglich gemacht werde, die Interessen, denen sie bisher genügten, auch weiterhin zu befriedigen.

Wir vermögen nicht einzusehen, welches Bedenken dagegen walten sollte, lateinische Nebenkurse an einer höheren Bürgerschule von sechs Jahreskursen bis zum Ende des sechsten Jahres reichen zu lassen, wie wir denn in Baden sechsklassige Realschulen besitzen mit fakultativem Lateinunterricht auch in der obersten Klasse. Ja, selbst lateinische und griechische Nebenkurse an solchen Anstalten halten wir, nach Einrichtungen der Art in der Schweiz, für durchaus möglich. Man muß nur bedenken, daß sich da der griechische Unterricht zu einer Art von Privatunterweisung mit ganz wenigen Wohlbegabten zu gestalten pflegt, die man in kürzerer Zeit vorwärts bringen und denen man ungleich mehr, als den Anderen, zumuten kann, daß ferner solche Schüler von einer Reihe von anderen Lektionen zu entbinden weder ein Unrecht gegen sie selbst, noch sonst bedenklich ist.

Einen Teil der Mißstände, die die Einheitsschule beseitigen soll, würde sie, wie wir oben ausgeführt, nicht nur nicht entfernen, sondern steigern. Andere Nachteile würden durch sie hervorgerufen werden.

Den humanistischen Schulstudien stünde mit Sicherheit Verkümmerung bevor.

Für die Richtigkeit dieser Ansicht sind wieder am belehrendsten die Einrichtungen und Vorgänge in den drei skandinavischen Staaten, und ich habe deswegen auf diese die Aufmerksamkeit der Konferenz in erster Linie zu lenken für richtig gehalten. Ziegler hat in seiner vierten Vorlesung bemerkt, daß ihm der Streit, ob die Einheitsschulorganisation in Dänemark, Schweden und Norwegen segensreich gewirkt habe oder nicht, unfruchtbar scheine, weil nicht klar sei, welche Bildungsbedürfnisse diese Länder hätten: für die Form der Kultur, die dort notwendig erscheine, könne eine Einrichtung genügen, die anderswo, in Italien oder bei uns, schlechterdings nicht ausreiche. Viel näher liege das Beispiel der Schweiz, die im Bildungswesen jederzeit nur eine Annex von Deutschland gewesen. Und hieran

angeschlossen wird eine Mitteilung über die böse Erfahrung, die Ziegler mit dem Hinaufschieben des klassischen Unterrichts am Winterthurer Gymnasium gemacht.

So sehr ich mit Ziegler in seinen Urteilen über die Einheitsschule und die von solcher Unterrichtsorganisation zu erwartenden Folgen übereinstimme, wie aus meinen Erörterungen in Berlin hervorgeht, so wenig kann ich den Einwurf als begründet anerkennen, den er gegen Verwertung der in Skandinavien gemachten Erfahrungen für Lösung der vorliegenden Frage erhebt, sondern ich habe die Meinung: selbst, wenn das gegenwärtige Maß des altklassischen Unterrichts in den skandinavischen Ländern dort thatsächlich den Bedürfnissen derer, die eine gymnasiale Vorbildung brauchen, genügte (was ich entschieden leugne), selbst dann würde jene Verwertung der nordischen Erfahrungen voll berechtigt sein.

Denn der Fragepunkt ist hier der, was mit einer bestimmten Summe von Unterrichtsjahren und -stunden auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts erreicht werden kann; und da sind Erfahrungen, welche man an vielen ganz gleich organisierten Anstalten gemacht, doch noch ungleich belehrender, als solche, die an einzelnen Schulen von besonderer Gestaltung gemacht werden. So nahe es mir daher nach Erlebnissen und Beobachtungen in der Schweiz lag, auch aus dem Schulwesen dieses Landes meine Beweisgründe dafür zu holen, daß bei der Verschiebung des lateinischen und griechischen Unterrichts, wie sie die Einheitsschulorganisation notwendig macht, das nicht mehr erreicht werden könne, was als unverrückbares Ziel dieser Lehrfächer zu betrachten ist, so habe ich doch nur gelegentlich darauf hingewiesen, daß auch in einigen schweizerischen Kantonen Erfahrungen gemacht seien, die mit meiner Ansicht übereinstimmen, und ich glaube auch in Zukunft in erster Linie meine Schlüsse aus den Resultaten der Schuleinrichtungen größerer Staaten ziehen zu müssen.

1. Aus dem Stande des klassischen Unterrichts in den drei skandinavischen Reichen, wie er mir durch Autopsie, Mitteilungen nordischer Kollegen, gedruckte Berichte und Erörterungen bekannt geworden, ergiebt sich mir dies: bei einem sechsjährigen Lateinunterricht von 46—49 wöchentlichen Stunden in allen Klassen zusammengenommen und bei einem 3- bis 4jährigen griechischen Unterricht von 21—26 Stunden ist es auch, wenn die Lehrkräfte durchaus tüchtig[1]), das Schülermaterial nach Fleiß und Begabung befriedigend, die Methode zweckmäßig und die Schülerzahl nicht groß ist, unmöglich, die Schüler aus der Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Sprache diejenige Frucht gewinnen zu lassen, die in dem altklassischen Unterricht durchaus gepflückt werden muß, wenn er wirklich lebenskräftig bleiben soll. Insbesondere kann der Schüler nicht zu dem, was als das Wertvollste alles humanistischen Unterrichts anzusehen ist, geführt werden, zu solcher Beschäftigung mit den Meistern attischer Poesie und Prosa, daß er auf Grund solider sprachlicher Kennt-

[1]) Daß ich in Schweden und Norwegen ebenso wie in Dänemark Lehrer der klassischen Sprachen gefunden, die wissenschaftlich wie praktisch durchaus auf der Höhe der heute zu machenden Anforderungen stehen, möchte ich hier ausdrücklich hervorheben, weil bei uns ohne jede Kenntnis des Sachverhalts die Meinung ausgesprochen worden ist, die geringen Resultate des klassischen Unterrichts in den nordischen Ländern seien wohl auf Rechnung der Lehrer, nicht der Unterichtsorganisation zu schreiben.

nisse aus dem Urtext die Gedanken der Autoren herausarbeitet und von der Form und dem Inhalt ihrer Werke die wirksame Förderung des Verstandes, der historischen Einsicht und des ästhetischen Sinns empfängt, die aus diesen Quellen, wenn sie richtig benutzt werden, alle Zeit in reichem Maß fließen wird.

So kommt man in Stockholm bei vierjährigem griechischen Unterricht bis zu Xenophon und Homer, man liest aber nicht Sophokles, Herodot, Thukydides, Demosthenes, selten etwas Platon; und die Lektüre des leichtesten Schulprosaikers und des Homer ist auch in der obersten Klasse fortwährend von der Besprechung ganz elementarer grammatischer Dinge begleitet. Und wollte man in Schweden bei Festhaltung der vier Jahre griechischen Unterrichts die Zahl der wöchentlichen Stunden für das Fach von 7+7+6+6 Stunden auf je 8 in allen Klassen erhöhen und die Schulferien auf unser Maß beschränken, so würde im günstigsten Falle doch nur dies erreicht werden können, daß in der Unterprima derjenige Stand der Kenntnisse und die Behandlungsweise der Autoren gefunden würden, die jetzt in der Oberprima zu finden sind, d. h. eine Behandlungsweise, die für mittlere Klassen durchaus geeignet ist, aber für obere sehr schlecht. Denn nicht bloß auf dem Gebiet der Geschichte, der vaterländischen Litteratur, der Religionslehre, sondern auch auf dem des griechischen Unterrichts ist das, was für 16—19jährige paßt, wesentlich verschieden von der für 12—15jährige geeigneten Speise; und nicht bloß um einen quantitativen Unterschied in der griechischen Lektüre handelt es sich bei einer Verminderung der griechischen Jahreskurse, wie Jemand verkehrterweise behauptete, sondern um eine sehr starke qualitative Verschiedenheit: darum, ob in den obersten Kursen, im Ganzen unbehindert durch sprachliche Erörterungen elementaren Charakters und entsprechend der Altersstufe der Schüler, das tiefere Erfassen des Sachlichen und das Empfinden und Begreifen des Künstlerischen in den antiken Werken eintreten kann oder nicht.

Sollte aber Jemand etwa meinen, die geringen Ergebnisse des klassischen Unterrichts seien in Skandinavien auf das Griechische beschränkt und im Lateinischen entsprächen die in den obersten Klassen erreichten Resultate trotz der wesentlich kleineren Zahl der lateinischen Jahreskurse annähernd dem, was in Deutschland erzielt wird, so wäre das eine starke Täuschung. Und gesetzt den Fall, es wäre so, nur das Griechische käme stark zu kurz, das Lateinische wäre noch leidlich bestellt: das wäre kein irgendwie beruhigender Trost. Denn es hieße so viel, als: das Fundament und das Erdgeschoß des Gebäudes der klassischen Schulbildung sind gebaut, aber zu Weiterem reichten die Mittel nicht; das Beste fehlt. Die Anschauung, daß dieses das Griechische sei, entspricht nun einmal der im Lauf dieses Jahrhunderts gewonnenen Einsicht in den pädagogischen Wert der griechischen Sprache und Litteratur. Wenn Herr Krumme nicht müde wird uns zu erzählen, daß man früher das Griechische nicht für so wertvoll im Gymnasialunterricht hielt und nur das Lateinische stark betonte, so sagt er uns wahrhaftig nichts Neues: wir Humanisten sind uns der starken Änderung, die in dieser Beziehung eingetreten, durchaus bewußt, und zwar als eines erstrebten und sehr wichtigen Fortschrittes. Die Forderung, daß es wieder so gehe, wie früher, daß das

Griechische ganz zurücktrete und nur das Latein wirklich gepflegt werde, ist nicht fortschrittlich, sondern reaktionär. Auch mögen die, welche sich mit dem Lateinischen begnügen zu wollen erklären und deren Liebe zur Sprache und Litteratur der Römer nicht etwa eine Redensart ist, sondern die aufrichtig wünschen, daß das Latein erhalten bleibe, — die mögen sich, sage ich, ja nicht der Täuschung hingeben, daß sie das Latein wirklich halten werden ohne das Griechische. Jenes hat diesem Bahn gebrochen in den deutschen Gymnasien, aber nachdem das Wertverhältnis zwischen lateinischer und griechischer Sprache und Litteratur auch in didaktischer und erziehlicher Hinsicht immer klarer erkannt ist, hat das Latein am Griechischen seine beste Stütze und ist in seinem Fortbestand in hohem Grade gefährdet, wo jenes weicht.

2. Das leitet mich zur Besprechung der weiteren Folgen der skandinavischen Organisation des klassischen Unterrichts, die unausbleiblich sind, wenn man sich nicht endlich einmal entschließt, die unglückselige Zusammenkoppelung realistischer und humanistischer Schulen aufzugeben und wenigstens für eine Reihe von Anstalten die Verfolgung des humanistischen Studienwegs vom 10ten oder doch vom 11ten Lebensjahr an zu gestatten (ebenso wie man bereits in Schweden dazu gekommen ist, höhere Schulen zu planen, in denen von unten bis oben ausschließlich für praktische Berufsarten vorbereitet werden soll). Denn, tritt solche Sonderung nicht ein, dann gleitet nach unserer Überzeugung die klassische Schulbildung in Skandinavien auf der schiefen Ebene, auf die sie durch die Einheitsschulorganisation gebracht ist, unrettbar immer weiter in den Abgrund. Das Bessere wäre dann, wie mir zwei Gelehrte in Kopenhagen ganz richtig sagten, ein rascher Prozeß, aus dem eine Reaktion hervorgehen würde. Das Beste aber dürfte doch für einen zivilisierten Staat Europas sein, er brauchte nicht erst die Erfahrung von der Richtigkeit der Worte des italienischen Unterrichtsministers Villari zu machen, daß die klassischen Schulen gefordert werden würden, falls man sie schlösse.

Wie der Ruin des klassischen Unterrichts in den germanischen Reichen des Nordens fortschreitet, ist zum Teil auch durch Zeitungsnotizen in Deutschland bekannt geworden, die von einem barbarischen Triumphgeschrei begleitet zu sein pflegten.

Im Jahr 1889 wurde von dem damaligen dänischen Unterrichtsminister Scavenius eine Reform des Lehrplans der höheren Schulen in Vorschlag gebracht, wonach das Griechische ganz aus dem Unterricht verschwinden sollte. Allerdings fand er mit seinem Vorschlag starke Opposition bei einer größeren Reihe von Universitätsprofessoren, bei philologischen Lehrern (deren siebzig eine von Heiberg verfaßte, einspruchserhebende Adresse an das Ministerium richteten) und bei der Geistlichkeit. In Folge davon wurde der ursprüngliche Plan ad acta gelegt. Aber statt dessen ward ein neuer entworfen, welcher der Geschichte vom Hundeschwanz wie ein Ei dem andern ähnlich sieht. Griechisch sollte danach auf die zwei letzten Jahre mit je 7 wöchentlichen Stunden beschränkt werden und auf die sprachliche

Linie, während auf der mathematischen hübsch Übersetzungen griechischer Autoren gelesen werden sollten. Auch dieses Projekt jedoch weckte lebhaften Widerspruch und ist bisher so wenig wie das erstere verwirklicht. Ginge es etwa unter dem neuen Ministerium durch, so dürfte der nächste Schritt dann die Realisierung des durch den großen Philosophen Kromann gemachten Vorschlags sein. Der nämlich hat in seiner 1886 erschienenen, von deutschen Gesinnungsgenossen hoch gepriesenen Schrift „über das Ziel und die Mittel des höheren Schulunterrichts" einen Stundenplan entworfen, wonach das Lateinische in den beiden obersten Klassen 4 + 2 wöchentliche Stunden haben soll und das Griechische während des einen letzten Jahres zwei. Da derselbe an einer früheren Stelle seines Buches die der Kenntnis griechischen Geisteslebens in der Schule gewidmete Mühe als eine ungerechtfertigte ansieht, selbst wenn es nur die Kleinigkeit von 14 Tagen kostete, die griechische Sprache bis zur Vollkommenheit zu lernen, so kann man allerdings finden, daß Herr Kromann von seinem Standpunkt aus hier noch ziemlich gnädig verfuhr: man mußte auf 0 Stunden gefaßt sein. Eine gewisse Neigung zur Vielsprachigkeit trotz ziemlicher Geringschätzung aller geschichtlich-sprachlichen Disziplinen und eine auf psychologischer Grundlage ruhende Überzeugung von der ungemeinen Leichtigkeit der Arbeit, durch die wir uns Fremdsprachen aneignen,[1]) scheinen den Philosophen zu der Inkonsequenz verleitet zu haben.

Im norwegischen Storting wurde vor drei Jahren der Feldzug auch gegen das Lateinische eröffnet. Die Debatte, welche dort am 1. und 2. Mai 1889 über die Stellung der klassischen Sprachen an den höheren Schulen stattfand und von der wir zuerst durch ein Referat des Gymnasialadjunkten Malm in Stavanger (in der „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen" 1889 Nr. 49) genauere Kunde erhielten, — diese Debatte ist überaus instruktiv. Sie belehrt uns vor allem, welchen schweren Gefahren für Verstand und Sittlichkeit wir alle, die wir auf Gymnasien oder Realgymnasien Latein gelernt haben, entronnen sind, — wenn es uns wirklich gelungen ist, wenn wir nicht etwa durch Einimpfung dieses Giftstoffes an Kopf und Herz schwer geschädigt durch das Leben gehen. Diese Sprache scheint ein Unkraut zu sein. Sie muß aus dem Boden unserer Kultur ausgejätet werden, damit auf demselben die modernen Ideen (lauter Nutz- oder Zierpflanzen) leben, blühen und wachsen können. Wir müssen uns bestreben — so wird ausgerufen — nach und nach das Latein, das bei uns eingewurzelt ist,

[1]) In einem pädagogischen Verein zu Kopenhagen schlug Kromann vor einigen Jahren vor, daß in den Seminarien für angehende Volksschullehrer Deutsch, Englisch und Französisch getrieben werden solle. Ein alter pädagogischer Praktikus, Dozent an der landwirtschaftlichen Hochschule und vieljähriger Examinator beim Examen für Volksschullehrer, erwiderte: Das wäre ja sehr schön mit den Fremdsprachen, aber mehr als eine (Deutsch) könne von den in Rede stehenden Leuten, die er genau zu beurteilen vermöge, nicht bewältigt werden. Darauf Kromann: Jeder, der von der Psychologie etwas verstehe, werde wissen, daß man ebenso leicht drei fremde Sprachen lerne, wie eine. Und der Andere: Dann verstehe er [der Sprechende] allerdings von Psychologie nichts. — Kromann gewinnt aus seinen psychologischen Erkenntnissen die Ansicht von der geringen Schwierigkeit des Sprachenlernens. Könnte man vielleicht auch umgekehrt aus dieser seiner Ansicht einen Schluß auf die psychologischen Erkenntnisse ziehen, die in seiner mir leider nur dem Titel nach bekannten Schrift „Kortfattet Taenke- og Sjaelelaere" enthalten sind?

wegzuschaffen, damit unser geistiges Leben Freiheit bekomme, dahin zu arbeiten, wohin wir bisher mit dem Lateinischen, wie mit einem Holzklotz an den Füßen, gestrebt haben, nämlich „uns die Ideen unseres Jahrhunderts, unserer Zeit anzueignen." Und so geht es weiter. Der Schwung dieser Seele ist durch den Holzklotz nicht gehemmt. Auch muß man nicht etwa glauben, es liege hier zum Teil Poesie des Berichterstatters vor, sondern als ich einen norwegischen Schulmann fragte, ob denn die berichteten Bedlamismen thatsächlich dem Gehege der Zähne der Herrn Ullmann u. s. w. entschlüpft seien, bekam ich die Antwort: „der gegebene Auszug ist — als Norweger muß ich es schamerfüllt gestehen — im Wesentlichen korrekt."[1]) Nur wenige Redner redeten eine andere Sprache, darunter ein dem Bauernstand angehöriges Mitglied des Storting, das folgende (nicht in Malms Bericht zu findende) Worte sagte: „Was Herr Ullmann von den klassischen Sprachen geäußert hat, kommt mir und vielleicht mehreren recht sonderbar vor. Für uns, die ungelehrten, klingt es wunderlich, daß das Latein nur ein Kanal gewesen sein soll, um solche Dinge in die Jugend hineinzuleiten, vor welchen man geradezu Grauen haben müßte; und doch hat man Jahrhunderte hindurch die klassischen Sprachen als Grundlage der höheren Bildung beibehalten. Mir kommt es sehr kühn vor, ein solches Urteil über die früheren Generationen zu fällen, daß sie nicht Verstand genug gehabt haben sollten, um eine so schlechte Grundlage der Bildung zu beseitigen. Ich denke vielmehr, wir schulden den Vorfahren Anerkennung für das, woran sie festgehalten haben, und ich glaube, daß es seinen Wert gehabt haben muß bis auf den heutigen Tag und wohl auch künftig haben wird."

Und was war denn nun das Resultat jener Stortingsverhandlung? Der Antrag, von dem die Diskussion ausging, lautete: „Die Regierung wird gebeten, eine Kommission zu ernennen, um die Frage einer Revision der Gesetze, die höheren Schulen betr., in Erwägung zu ziehen, auf der Grundlage, daß Griechisch als Faktor der höheren Bildung ausscheide, und daß Latein nur als wahlfrei in den obersten Klassen behalten werde." Dieser Antrag wurde zwar mit 64 gegen 47 Stimmen abgelehnt; aber der andere, welcher statt dessen mit 94 St. angenommen wurde, bezweckte lediglich der Regierung hinsichtlich der Zusammensetzung der Kommission freiere Hand zu lassen und dadurch der Sache eine allseitigere Prüfung zu sichern. Er lautete: „Die Regierung wird gebeten, eine Revision unseres höheren Schulwesens in Erwägung zu nehmen, darunter auch die Frage von der Stellung der klassischen Sprachen."

[1]) Am merkwürdigsten erscheinen mir unter den antihumanistischen Äußerungen die Voten einiger Pfarrer, die die klassischen Studien geradezu aus den Schulen verbannt sehen wollen. Fürstbischof Kopp erklärte auf der Berliner Konferenz: je mehr man die klassische Bildung zurückdränge, desto mehr rüttele man auch an den Grundlagen des Christentums; und an einem anderen Tage: wenn man die klassischen Schulstudien zu sehr beschränke, würden die kirchlichen Behörden gezwungen werden, die Ausbildung der Theologen auf anderem Wege zu suchen. Und nicht geringer denken sicher in Deutschland über die Bedeutung des altphilologischen Unterrichts für ihren Beruf die protestantischen Theologen. Die norwegischen Geistlichen aber, die sich in dem oben bezeichneten Sinne ausgesprochen, scheinen von den Aufgaben des theologischen Studiums eine wunderliche Anschauung zu haben. Ihre Konfession trägt den Namen Luthers. Sollten sie einmal zufällig des Mannes „Schrift an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands" gelesen haben?

Eine Kommission von 8 Mitgliedern trat auf Grund einer Kgl. Entschließung vom 8. Sept. 1890 zusammen. Erwägungen und Vorschläge dieses Ausschusses erschienen 1891 im Druck und sind von einem Dozenten der Universität Kristiania im Jahrgg. 1891 des „Humanistischen Gymnasiums“ S. 137—143 besprochen, der im II. Heft desselben Jahrggs. S. 84—91 die bisherigen Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen dargestellt hatte. Was ist das Ergebnis der Majoritätsbeschlüsse in jener Konferenz?

Die Geschichte vom Hundeschwanz wiederholt sich, wie in Dänemark. Wie man dort ursprünglich die Absicht hatte, dem Griechischen vollkommen den Garaus zu machen, sich aber hernach entschloß, es vorerst nur zur Hälfte zu thun; ebenso sollte in Norwegen eigentlich das ganze Latein, wenigstens als obligatorisches Fach, hinausgewiesen werden, und jetzt begnügt man sich vorläufig mit dem Abschneiden von einem guten Viertel der früheren Stundensumme[1]); und zwar geschah das, nachdem von antihumanistischer Seite im Storting besonders betont war, daß von der römischen Litteratur doch nur Stümpfe und Stückchen, nichts Ganzes kennen gelernt werde, ebenso wie man in Dänemark die dürftigen Resultate der griechischen Lektüre gegen diese Sprache als Lehrgegenstand geltend gemacht hatte.

Entweder man ist der Meinung: der Unterricht in den klassischen Sprachen besitzt die wunderbare Kraft, in dem Grade mehr zu leisten, als er weniger Zeit zur Verfügung hat; oder man will nicht grausam sein, man will die Resektion nicht gleich bis auf die Wurzel vornehmen. Das Letztere ist wohl der Fall, und auch, wie in Norwegen die Operation etwa weiter verlaufen wird, kann man vermuten. In dem Protokoll der Ausschußberatungen liest man, daß von einer Seite die Abschneidung eines Viertels der bisherigen Lateinstunden als noch nicht genügend erklärt, sondern die Hälfte verlangt wurde; und daß von einer anderen sogar ein Minus von zwei Dritteln beantragt worden ist. Das erstere Kommissionsmitglied setzte dabei die Lateinjahre von sechs auf drei, das letztere auf zwei herunter. In dieser Weise wird man, denke ich, weiter hinabsteigen, und dann ist man ja an der Grenze des Nichts angelangt, es sei denn, daß man als weiteres Übergangsstadium noch ein Jahr mit einer Stunde Latein wählt. Da ist allerdings ein Radikalschnitt entschieden vorzuziehen: denn bei dem bezeichneten Verfahren ist, abgesehen von dem Übelstand, daß nichts geleistet wird, noch der nicht minder große vorhanden, daß so und so viele Leute sich einbilden, es geschehe doch etwas für die klassische Bildung.

Als vollkommen zutreffend aber erwies sich, was beim Zusammentreten der Kommission Herr Professor Schjött in Kristiania mir schrieb: „Wir haben hinsichtlich der Einheitsschule in den letzten zwanzig Jahren eine Erfahrung gemacht, die keinen Zweifel zuläßt und die besagt, daß die höhere Schule daran zu Grunde geht. Die bürgerliche Schule wird im Gymnasium fortgesetzt, d. h. das

[1]) Früher hatte das Latein noch sechs Jahre, jetzt soll es nur fünf haben; früher im Ganzen noch 49 Stunden, jetzt werden 34 vorgeschlagen. — Daß das Griechische überhaupt noch (natürlich auch mit einer Subtraktion) gerettet wurde, erscheint geradezu als Wunder.

Gymnasium wird zu einer Fortsetzung der Bürgerschule umgebildet. Dies liegt bei uns in der Schulordnung von 1869 wie im Keime. Der Keim aber entwickelt sich gegenwärtig, und die Kommission, die bei uns jetzt zusammentritt, hat den Zweck, den höheren Schulunterricht zu Gunsten des bürgerlichen zu zerstören. Man wird die Sache leugnen, etwas pädagogischen Hokuspokus treiben, um sie zu verhüllen, wenn man aber von den Redensarten absieht und die Sache betrachtet, so steht es fest; und, wenn Sie in Deutschland auf dieselbe Bahn einlenken, so werden Sie dieselben traurigen Erfahrungen machen, wie wir hier, um so trauriger, weil das Experiment nicht in corpore vili gemacht wird."

Nicht minder belehrend sind endlich die Vorgänge, die das dritte skandinavische Reich auf dem Gebiet der Unterrichtsorganisation während des letzten Jahrzehnts gesehen hat. Auch hier progressive Paralysis des klassischen Unterrichts oder Phthisis, wie man das Leiden nennen will, in Folge Hinaufschiebens des Beginns bis in mittlere und obere Klassen. Es genüge die Vorführung eines jüngsten Falles aus der Krankheitsgeschichte, wo die Schwindsucht galoppierend zu werden schien.

Der vor einiger Zeit aus dem Amte geschiedene Minister Wennerberg hatte 1890 in einer Proposition an den Reichstag vorgeschlagen, daß die Übersetzung ins Lateinische im Abiturientenexamen wegfallen solle. Gerade die Hälfte des über die Angelegenheiten der höheren Schulen beratenden Reichstagsausschusses aber war damit noch nicht zufrieden, sondern verlangte zugleich wesentliche Reduktionen der in den akademischen Examina geforderten klassischen Kenntnisse, und daß der Beginn des Lateinischen bis auf Untersekunda verschoben werde. In der ersten Kammer wurde dieser Vorschlag mit 63 gegen 46 Stimmen abgelehnt, in der zweiten mit 113 gegen 86 angenommen. Bei der Verhandlung über den Antrag trat in beiden Kammern deutlich zu Tage, was allerdings schon nach früheren Verhandlungen nicht zweifelhaft sein konnte, daß die Hinausschiebung des Lateins bis Untersekunda und die Abschaffung des lateinischen Skriptums noch keineswegs die letzten Ziele der dortigen Antihumanisten sind. An vorletzter Stelle hatte in der ersten Kammer der gegenwärtige schwedische Unterrichtsminister, damalige Oberlehrer Gilljam, gegen die genannte Aufschiebung gesprochen und hatte es als pädagogische Unvernunft bezeichnet, den Schüler in den höheren Klassen das lehren zu wollen, was er zu lernen in jüngeren Jahren besonders fähig sei, nämlich das Latein, und ihn in seinen jüngeren Jahren in den Naturwissenschaften zu unterrichten, die er erst später recht zu fassen vermöge; in den fünf unteren Klassen seien die Sprachstudien wichtiger, als das Studium der Naturwissenschaften, und für die Sprachstudien sei das Latein das Wichtigste; zur Vorbereitung für die praktischen Berufsarten sei die reale Linie da; die Lateinlinie könne man wegdekretieren, aber nicht dekretieren, daß die reale Linie denselben Zweck erfülle, wie der Lateinunterricht. Nach diesen mit Beifall aufgenommenen Worten aber ergriff noch Herr Schriftsteller Borg das Wort, um rundweg zu erklären, daß das Latein nicht bloß aufgehört habe, die grundlegende

Sprache zu sein, sondern daß es für die Litteratur keine Bedeutung mehr habe und für die moralische Bildung nicht von Nutzen, sondern im Gegenteil schädlich sei: warum also solle man es beibehalten?

In der zweiten Kammer ging es am gleichen Tage (3. Mai 1890) noch lebhafter zu. Dort vertrat besonders Herr Zeitungsredakteur Hedin die „Lateinhasser", wie Leute dieser Richtung in Schweden heißen. Nach dem Stockholmer Tagblatt, dem auch das Vorstehende entnommen, bezeichnete er den in der ministeriellen Vorlage enthaltenen Vorschlag als ungenügend und erklärte sich, abgesehen von weiterer Beschränkung der Lateinkurse, auch gegen eine Übersetzung aus dem Lateinischen im Abiturientenexamen. Er könne in der Forderung einer solchen nur einen Beweis dafür sehen, daß die bisherige Übersetzung in das Lateinische im Examen nicht mehr länger aufrecht erhalten werden könne: darum habe man sich veranlaßt gesehen, dieselbe gegen etwas zu vertauschen, was ein klein wenig vernünftiger sei; sei indes wohl eine Übersetzung aus dem Latein für Studenten mehr eine Bedingung der Seligkeit? Die vorgeschlagene Reform sei das einzige Mittel gewesen, um die Lateinherrschaft noch zu stützen. — Ein unvergängliches Denkmal aber setzten Hedin und Genossen sich bei dieser Gelegenheit dadurch, daß sie den Antrag befürworteten, es solle der Reichstag die Aufschiebung des Lateins bis Untersekunda und die Reduktion der Ansprüche im Lateinischen an der Universität als Bedingung für die ersehnte Aufbesserung der Lehrergehalte fordern. Einer der Herren Abgeordneten bemerkte, wie wichtig auch eine Erhöhung des Gehalts der Lehrer sei, so sei es doch noch wichtiger, daß der Reichstag das Recht nicht aus den Händen lasse, darüber zu bestimmen, wie das bewilligte Geld angewendet werden, d. h. in welcher Richtung die Schulreform gehen solle. Und als der Minister fragte: was für einen logischen Zusammenhang es wohl zwischen den aufgestellten Bedingungen und der Gehaltsverbesserung gebe, wurde ihm zugerufen, man erkenne den Reformminister nicht wieder. Jener Antrag aber wurde von der Mehrheit der II. Kammer angenommen!

3. Ich könnte den pädagogischen Revolutionsbildern aus den skandinavischen Staaten andere aus nichtgermanischen wie germanischen Staaten hinzufügen. Aber ich denke, Dänemark, Norwegen und Schweden genügen für jetzt, um klar zu machen, daß, wo einmal der Beginn des Lateinischen auf mittlere, der des Griechischen auf obere Klassen verschoben ist, dies den Anfang vom Ende des klassischen Unterrichts bedeutet.

Denn falsch wäre es zu sagen: die Ursache des reißenden Niedergangs dieser Schulstudien in Skandinavien liege lediglich in dem antihumanistischen Geist, der das dortige Publikum und die Majorität der Landtagsmitglieder beherrsche: er habe schon den Aufschub des klassischen Unterrichts auf Tertia, bezw. Sekunda bewirkt, und er schreite nun weiter.

In Wirklichkeit ist derjenige, welcher in Skandinavien zuerst das Hinausschieben des Lateinischen bis zu der Klasse der 12jährigen veranlaßte, kein Antihumanist gewesen, auch keiner, der sehr geneigt gewesen wäre, sich öffentlichen Strömungen

gegenüber gefügig zu erweisen, sondern der wohlbekannte dänische Philolog und Prof. an der Kopenhagener Universität Nicolaus Madvig, der viele Jahre zugleich Unterrichtsinspektor des Königreichs, zeitweise auch Kultusminister war. Er bildete sich thatsächlich ein, man werde mit 6 Jahren Latein und 4 Jahren Griechisch in den obersten Klassen Ziele erreichen, die diesen Altersstufen anstehen. Bestimmt wurde er dabei nach dem, was mir ein früherer Schüler von ihm mitgeteilt, wahrscheinlich durch einen Fehlschluß aus seiner eigenen Entwicklung, wie derartige Irrtümer so oft bei bedeutenden Männern vorkommen: er selbst hatte die klassischen Studien erst im 14ten Lebensjahr begonnen und traute nun den Anderen zu, daß ihnen das Gleiche, wie ihm selbst, zu leisten möglich sein werde. Auf seinen Vorschlag wurden 1845 zuerst drei größere, 1850 dann alle Gelehrtenschulen Dänemarks in der Weise organisiert, daß die unterste von 6 Klassen die 12jährigen aufnahm und mit ihnen Latein begann, in der dritten Klasse dann das Griechische anfing. Als aber später (1871) Madvigs Plan, in Folge von Forderungen der Vertreter des Altnordischen und der exakten Wissenschaften und in Folge von Klagen über Zersplitterung und Überbürdung, bei Festhaltung der gleichen Zahl von Jahren für die klassischen Sprachen eine Reihe wesentlicher Abänderungen erfuhr, verhehlte er seine Mißstimmung nicht und legte einige Jahre danach auch sein Amt als Unterrichtsinspektor nieder. Jedenfalls gehörte die Organisation des dänischen höheren Schulwesens nicht zu denjenigen seiner Werke, auf die er an seinem Lebensabend mit dem freudigen Bewußtsein, etwas für lange Zeit dauerndes und dienendes geschaffen zu haben, zurückblicken konnte. Wie würde er erst gedacht haben, wenn er die neuesten Entwicklungen des von ihm gepflanzten Keims erlebt hätte[1]?

In Norwegen wurde das Latein nach Untertertia, das Griechische nach Obersekunda erst 1869 verschoben, nachdem allerdings bereits seit 1848 die Verschiebung des ersteren in die Quarta stattgefunden hatte. In Schweden vollzog sich die Aufschiebung bis U. III, bezw. U. II im Jahr 1873, nachdem das Latein 1849 bereits in die V, später nach IV gewandert war. Daß jedenfalls bei den letzten Änderungen in Norwegen und Schweden der Vorgang von Dänemark mit Einfluß übte, ist mir mehrfach gesagt und schon an sich wahrscheinlich.

Doch es sei: dieser für die humanistischen Schulstudien so verhängnisvolle Schritt in den drei skandinavischen Reichen soll in einem diesen Studien feindlichen Sinn des Publikums seinen Ursprung haben. Hört er damit auf der Schritt zu sein, der den klassischen Unterricht auf die schiefe Ebene brachte, wo dieser allen Anzeichen nach in nicht zu langer Zeit seinem Untergang entgegengeht, wenn man sich nicht zu einer Wiederherstellung früherer, dem Zweck besser entsprechender Lehrplangestaltungen wenigstens an einer Reihe von Anstalten entschließt?

Jetzt ist thatsächlich der lateinische und noch mehr der griechische Unterricht in den drei Ländern so verkürzt, daß er keine Widerstandskraft mehr besitzt. Nicht bloß antihumanistische Schreier und Schreiber, sondern auch Vertreter der humanistischen Lehrfächer urteilen über den erzielten Erfolg in sehr ungünstiger Weise.

---

[1] Wie hoch M. das Studium der alten Sprachen auch in pädagogischer Hinsicht stellte, ist gegenüber falschen Anschauungen im „Humanist. Gymnasium“ 1891 S. 44 dargelegt.

Und auch das soll Niemand einwenden: „Die Gefahr, daß die altklassischen Schulstudien, wenigstens zeitweise, ganz beseitigt werden oder doch für Niemand ihren obligatorischen Charakter behalten, mag in Folge solcher Unterrichtsorganisation in Skandinavien eintreten; aber in Deutschland, wo der Humanismus so fest wurzelt, würde es zu solcher Konsequenz nie kommen."

Daß die Wortführer in dem Kampf gegen den klassischen Schulunterricht bei uns nicht bloß die gegenwärtigen Schulzustände in Skandinavien, sondern auch das, was sich jetzt daraus zu entwickeln scheint, hochpreisen, habe ich schon bemerkt. Herr Prof. Schmeding war es, der die Auszüge aus den denkwürdigen Stortingverhandlungen in Deutschland zuerst bekannt machte, mit einer empfehlenden Fußnote, in der bemerkt wird, daß weitere Kreise nicht ohne Interesse davon Kenntnis nehmen würden, wie man in einem „weit vorgeschrittenen Lande" über solche Dinge denke. Die von schwedischen Lateinhassern gewagten Phrasen werden, wo sich ihm Gelegenheit bietet, von H. Klinghardt mit Ausdrücken der Bewunderung zur Kenntnis des deutschen Publikums gebracht, damit wir uns ein Beispiel daran nehmen möchten. Lob und Preis finden bei uns selbst die unglaublichen Thorheiten des Dänen Kromann, der den höheren Wert der Naturwissenschaft vor der Geschichtswissenschaft in seinem „bahnbrechenden" pädagogischen Buch unter Anderem damit begründete, daß die Geschichte uns nur erzähle, wie einmal ein Mann, Namens Sokrates, Schirlingssaft trank und starb, wogegen die Naturwissenschaft lehre, wie auch „ich selbst und jeder andere jetzt lebende Mensch durch das Trinken dieses Saftes umkommen würde."

Ja, unsere Stürmer gehen noch einen Schritt weiter, als die nordischen. Die deutsche Litteratur besitzt bekanntlich aus der Hand unserer gefeiertsten Dichter eine nicht geringe Reihe von Werken ersten Ranges, die sich nicht bloß inhaltlich, sondern auch vielfach in der Form an Erzeugnisse der antiken Litteratur anlehnen. Sie sind natürlich den Feinden antiker Bildung höchst unbequem, insofern sie fataler Weise fortwährend an unseren Zusammenhang mit dem Altertum erinnern. Der Geschmacklosigkeit dieser Herren ist ja nun natürlich Alles zuzutrauen, über den Mut aber (um mich euphemistisch auszudrücken) muß man doch einigermaßen staunen, mit dem sie über diese Schwierigkeit hinwegkommen. H. Friedrich Lange, der Fahnenträger des Berliner Vereins für Schulreform, der Hauptvorkämpfer für die Einheitsschule, entblödete sich eines Tages nicht, auch von Werken, wie Göthe's Iphigenie und Hermann und Dorothea, die wegwerfendsten Ausdrücke zu gebrauchen. Ob die Ullmann, Kromann, Hedin und Borg wohl zu so etwas fähig wären, wenn ähnliche Meisterwerke, deren Schönheiten zum Teil dem Studium des Altertums entstammten, in den nordischen Litteraturen zu finden wären?

Wer aber meinte, das seien eben nur die Agitatoren, doch in weiteren Kreisen könne bei uns solches Gebahren keinen Anklang finden, sondern wirke umgekehrt abstoßend, — der wäre sehr vertrauensselig.

Denn nicht nur unter den noch nicht erwachsenen Lesern der antihumanistischen Preßergüsse giebt es einen nicht geringen Bruchteil, dem es höchst bequem wäre, wenn die Weltgeschichte und Litteratur erst mit 1800 oder noch später begönne,

sondern auch unter denen, die nicht durch Promotionsfurcht bestimmt sein können, sind viele von der Einsicht, daß man die Gegenwart nur mit Hülfe der Kenntnis auch stärker abliegender Vergangenheit verstehen kann, sehr weit entfernt: unsere gesamte heutige Kultur, auch die litterarische, künstlerische, vielleicht sogar die religiöse, erscheint ihnen gewissermaßen als eine Urzeugung des neunzehnten Jahrhunderts; das, was sich durch Jahrhunderte und Jahrtausende als unvergänglich bewährt hat, besitzt für sie keine Bedeutung gegenüber dem Neueren, das morgen durch ein Neuestes überholt wird; und auf die unleugbare Thatsache der gründlichen Ignoranz in den geschichtlichen Grundlagen unseres Lebens und Denkens stützen sie die Meinung, die wahrhaft Modernen zu sein.

Da nun solcher Sinn auch in Deutschland ziemlich verbreitet und zu weiterer Verbreitung wegen seiner Bequemheit sehr geeignet ist, so liegt bei uns in jeder Verkürzung des humanistischen Unterrichts, die seine Wirkung zu lähmen droht, dieselbe Gefahr, wie anderwärts.

Die Eingabe der siebzig preußischen Städte weist bei ihrer Bitte um allgemeine Einführung der Einheitsschule ebenfalls auf Skandinavien hin und erklärt: „Die öffentliche Meinung stimmt diesem Vorschlage [dem einer Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau] besonders lebhaft zu, weil sie in ihm das natürlichste Mittel zur Ausgleichung aller widerstrebenden Interessen erkennt und sich von seiner Verwirklichung gesunde und ruhige Entwickelung des höheren Schulwesens verspricht. Sie wird in dieser Erwartung unterstützt durch die guten Erfahrungen, welche die Regierungen aller nordischen Länder, insbesondere die norwegische, mit einer solchen Organisation bisher gemacht haben, dermaßen, daß sie trotz des erklärlichen Widerstrebens Einzelner nicht auf eine Abschaffung, sondern nur auf eine allmähliche Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterbaues bedacht sind."

Man sieht, bereits steuern zahlreiche deutsche Stadtverwaltungen den nordischen Kurs. Ob die, welche die Petition unterschrieben haben, wohl alle wußten, wohin der führt? Wir wollen hoffen, daß manche von dem Ziel der Fahrt sehr schlecht unterrichtet waren. Immerhin, sie haben sich mit aufs Schiff gesetzt.

Den deutschen Humanisten aber, welche noch heute meinen, der Entwicklung der Schulen im Norden brauchten wir keine Aufmerksamkeit zu schenken, sollten doch die Augen aufgehen.

„Allerdings die altklassischen Fächer würden in der Einheitsschule etwas Einbuße erleiden. Aber das geht nun einmal heutzutage nicht anders. Dagegen die anderen Lehrgegenstände, so die exakten Wissenschaften, würden ungemein gewinnen und jetzt erst zu freier, voller Entfaltung gelangen."

So wird denen zugerufen, welche etwa bedauern, daß die Gymnasialbildung in ihrem charakteristischen Teil verkürzt werden soll, in dem, wodurch sie bisher in erster Linie ihre Wirkungen erreichte.

Der Trost ist aber herzlich schlecht, nicht bloß weil das Verheißene kein wirkliches Äquivalent wäre, sondern weil es sich nicht verwirklichen würde.

Man kann sich die Sache gewissermaßen a priori klar machen. Schiebt man Latein und Griechisch hinauf und sucht den Verlust an Jahreskursen einigermaßen durch Vermehrung der Wochenstunden auszugleichen, treibt man die klassischen Sprachen in den obersten Klassen recht „intensiv“, so bleibt natürlich für die anderen Lehrfächer hier nicht die gehörige Zeit und die genügende Kraft. Denn keineswegs nur an das Minus von Stunden für die in Betracht kommenden Fächer ist zu denken, sondern zugleich an das Minus von Empfänglichkeit bei den Schülern da, wo die später begonnenen klassischen Studien alle Aufmerksamkeit und Gedächtniskraft beanspruchen, um noch mit irgend welchem Erfolge betrieben werden zu können.

Und der apriorischen Schlußfolgerung entsprechen zahlreiche in Reformabhandlungen aufgestellte Stundenpläne und jeden Zweifel ausschließende Erfahrungen in Staaten, wo die Hinausschiebung der klassischen Sprachen verwirklicht ist.

In dem Plan z. B., welchen Prof. Demoll in den Bad. Schulblättern vom J. 1888 S. 232 vorgeschlagen hat, soll die Geschichte und Geographie in der gymnasialen Abteilung von Untersekunda an nur je 2 St., die Mathematik in den Primen nur je 3 haben und das Französische soll in denselben fakultativer Unterrichtsgegenstand sein. Der Entschuldigung gegenüber, daß ja bei solchen Plänen die oben verkürzten Fächer unten reicher als gewöhnlich mit Stunden ausgestattet zu sein pflegen, ist zu bemerken, daß viele aus diesen Lehrgegenständen zu gewinnenden Früchte gerade erst in den obersten Kursen gepflückt werden können.

In dem Schreiben des norwegischen Kultusministeriums, wo der 1890 zusammenberufenen Unterrichtskommission ihre Aufgaben vorgezeichnet sind, wird darüber geklagt, daß im Gymnasium durch Verlegung des Schwerpunktes des klassischen Schulunterrichts auf die letzten Schuljahre mehrere für die universelle Bildung wichtigen Lehrgegenstände gar keinen oder fast keinen Platz haben finden können, so die Naturwissenschaften, die in den 3 obersten Gymnasialjahren ganz unvertreten sind, oder das Deutsche, das dort in der Obersekunda nur eine, in den Primen keine Stunde hat.

In Dänemark hat die Ansicht, daß sich intensive Studien auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet mit intensiven altsprachlichen in den beiden obersten Klassen nicht vereinigen lassen, zu einer Bifurkation geführt, wonach die Schüler in diesen Kursen entweder gar keine Mathematik oder gar kein Latein mehr lernen.

Und wie steht es mit den schwedischen Unterrichtserfolgen in den nichtklassischen Unterrichtsgegenständen auf der gymnasialen Linie? Ich hatte durch meinen Besuch schwedischer Anstalten große Achtung vor manchen Lehrern, die ich kennen gelernt, bekommen, ferner im Allgemeinen einen entschieden guten Eindruck von der Begabung der Schüler erhalten, endlich mich an Einzelheiten der Organisation und des Betriebs, so an hygienischen Maßregeln, an gewissen Seiten des deutschen, geschichtlichen, auch des gymnastischen Unterrichts erfreut. Aber im Ganzen hatte ich doch nicht bloß in den klassischen, sondern auch in gar man-

chen anderen Lektionen die Empfindung, daß ein zum Teil ganz vortreffliches Lehrer- und Schülermaterial unter einer unzweckmäßigen Unterrichtsgestaltung entfernt nicht zu dem gelange, wozu es sonst befähigt sein würde.

Sehr hohe Anerkennung hat dagegen der Organisation des schwedischen Schulwesens jüngst Prof. Stulz, Lehrer der Mathematik und Physik am Gr. Realprogymnasium in Ettenheim, ausgesprochen, der während 8 Monate, vom 1. September 1890 an, sich in sorgsamster Weise bemüht hat, Kenntnis von Einrichtung und Betrieb der schwedischen, norwegischen und dänischen Schulen zu erhalten, und über seine Beobachtungen am 19. Mai v. J. einen Vortrag in der Generalversammlung des Berliner Vereins für Schulreform gehalten hat.[1]) Wenn man nun aber fragt, worin denn die großen, nachahmenswerten Vorzüge der schwedischen Gymnasien bestehen, so erhält man von St. keinerlei überzeugende Antworten und zum Teil solche, die zeigen, daß er zwar das skandinavische Schulwesen gründlich studiert hat, aber von den Zuständen an guten deutschen Schulen nicht die wünschenswerte Kenntnis besitzt. So wurde seine Lobpreisung des schwedischen Turnunterrichts, den er besonders als vorbildlich für uns hingestellt hatte, von sehr sachkundiger Seite in Nr. 218 des vor. Jahrgangs der Bonner Zeitung durch Hinweis auf Entwicklung und Stand des deutschen Turnens in die richtigen Schranken gewiesen. Daß in den klassischen Sprachen die erzielten Resultate sehr viel geringer sind, als die auf unseren Gymnasien erreichten, giebt St. natürlich zu, findet aber darin durchaus keinen Übelstand: es kommt ihm auch für die gymnasiale Linie in erster Linie auf die anderen Unterrichtsgegenstände an. Erweist sich denn nun aber für diese — das interessiert uns hier — die schwedische Organisation als so entschieden besser im Vergleich zu der unserer Gymnasien?

Wir legen in Deutschland auch im Gymnasialunterricht mit Recht einen großen Wert auf die Mathematik, wir betrachten sie gewissermaßen als Organon für das Studium der anderen exakten Wissenschaften. Wird nun diesem Fach an den schwedischen Gymnasien ein breiter Raum und kräftige Wirksamkeit zu Teil? Keineswegs. Stulz selbst erklärt, daß in der Mathematik auf der gymnasialen Linie entschieden weniger verlangt und geleistet wird, als an unseren Gymnasien. Er stimmt darin durchaus überein mit einem schwedischen Fachmann, dem ersten Lehrer der Mathematik und Physik am Gymnasium in Süd-Stockholm, Erik Lundberg, der im Sommer 1888 mit Unterstützung seiner Regierung eine Reise nach Deutschland und Frankreich machte, um den mathematischen und physikalischen Unterricht an den höheren Schulen dieser Länder kennen zu lernen, und in einem 1889 veröffentlichten Bericht die Ergebnisse seiner Beobachtungen mitgeteilt hat.[2]) Danach erreicht der mathematische Unterricht unserer Gymnasien weit höhere Ziele, und ebenso groß ist die Überlegenheit der deutschen Gymnasialabiturienten gegen-

[1]) Das bereits im vorigen Frühjahr angekündigte Buch von Prof. Stulz ist mir bis zur Stunde noch nicht zu Gesicht gekommen. Ich muß mich also in den folgenden Bemerkungen an den Abdruck des Vortrags in der Zeitschr. für die Reform der höheren Schulen 1891, Nr. 3 und 4 halten.

[2]) Ein Auszug daraus findet sich im I. Heft des „Human. Gymnasiums" vom Jahr 1892.

über den schwedischen in der Physik. Und wenn diese Ergebnisse auch zum Teil auf Verschiedenheit des Unterrichtsbetriebes zu schieben sein mögen, so haben sie ihren Grund doch zugleich recht sehr in der Organisation. Lundberg legt dar, daß in Schweden der Schwerpunkt des mathematischen Unterrichts auf der gymnasialen Linie in die unteren und mittleren Stufen verlegt, in den höheren Klassen dagegen dem Fach zu wenig Zeit zugemessen ist: in den schwedischen Gymnasien sind der VI — III im Ganzen 816 Mathematikstunden zugeteilt, der II — I 354; in den preußischen der VI — III 738, der II — I 656. Eben in dem Alter, das für ein erfolgreiches Betreiben von mathematischen Studien das geeignetste sei, beschäftige sich der schwedische Gymnasiast hiermit zu wenig. Zugleich führt L. als einen schweren Nachteil, der der Mathematik aus dem Hinaufschieben des Lateins bis U. III erwachsen sei, die Änderung an, daß man seither auf die schriftliche mathematische Prüfung für die lateinischen Abiturienten geglaubt habe verzichten zu müssen.

Also für Mathematik und Physik hat sich die schwedische Einheitsschulorganisation, ebenso wenig, wie für den klassischen Unterricht, ersprießlich erwiesen. Wofür denn nun wirklich förderlich?

Stulz redet davon, daß der schwedische Gymnasiast dem deutschen überlegen sei in den Naturwissenschaften. Das könnte jedenfalls nur von der Naturgeschichte gelten. Aber gilt es thatsächlich von ihr? Die schwedischen Gymnasiasten erhalten wie die unsrigen durch alle Klassen je 2 wöch. naturwissenschaftliche Stunden. Von dieser Zeit wird ein Teil allerdings auch noch in den Sekunden der Biologie gewidmet, wogegen umgekehrt ein Teil der Tertianerzeit physikalischen Belehrungen. Ich habe nun auch naturgeschichtlichen Stunden in Schweden beigewohnt. Sie waren recht erfreulich. Aber daß hier mehr geleistet wurde, als in gutem naturgeschichtlichem Unterricht einer deutschen Gymnasialtertia, wo Belehrungen aus der Pflanzenanatomie und -physiologie und aus der Anthropologie mit Anwendung der zeichnenden Methode gegeben werden, das müßte ich in Abrede stellen.

Was den Unterricht in der Muttersprache anlangt, so stehen nach Herrn Stulz eigener Bemerkung die schwedischen Schüler hinter den unsrigen an Gewandtheit im mündlichen Ausdruck (trotz ihrer 5+6+6+4 schwedischen Stunden in VI bis Untertertia) etwas zurück. Die Leistungen im Aufsatz, sagt er, habe er nicht geringer finden können, als die unserer Schüler. Ein Übelstand im Lehrplan ist bei diesem Lehrgegenstand jedenfalls, daß er in den vier obersten Klassen nur über je 2 wöchentliche Stunden verfügt.

In der alten Geschichte werden die schwedischen Gymnasiasten von den deutschen zweifellos übertroffen. „Aber in der neueren und neuesten Geschichte sind sie den unsrigen entschieden überlegen,“ sagt Stulz. Der Unterricht in moderner Geschichte wird in Schweden, soweit ich beobachtet, in der That vortrefflich gegeben und, was ich von Leistungen der Schüler gesehen, entspricht dem. Daß aber die deutschen Gymnasiasten im Allgemeinen in dieser Beziehung zurückstehen, muß ich doch nach meinen Erfahrungen leugnen, z. B. auf Grund der Abiturientenprüfungen in neuerer und neuester Geschichte, die ich in den letzten Jahren an badischen Gymnasien mitangehört. Wird ja auch bei uns jetzt in Obertertia und Oberprima

fast die ganze Zeit den Jahren 1648 bis 1888 gewidmet[1]). Meines Erachtens ist faktisch ein Minus auch an historischen Kenntnissen bei den schwedischen Abiturienten vorhanden, wegen des geringeren Wissens in alter Geschichte.

Es bleiben die modernen Fremdsprachen. Auch hier zeigt sich nach Stulz' Meinung die Überlegenheit der schwedischen Gymnasiasten.

Daß dieselben im Französischen besser beschlagen seien, als die Schüler an solchen deutschen Gymnasien, wo diese Sprache zugleich in praktischer Weise betrieben wird, habe ich nicht bemerkt. Die französische Lektüre ist jedenfalls nach den mir vorliegenden Programmen in Schweden weniger umfangreich, als bei uns. Im Englischen lernen die schwedischen Gymnasiasten während der beiden letzten Jahre in fakultativem Kurs bloß die Elemente („Aussprache- und Leseübungen, Grammatik" steht in dem offiziellen Lehrplan).

Nur das ist natürlich einzuräumen, daß das für alle verbindliche Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache, des Deutschen, ein entschiedenes, anerkennenswertes Plus bedeutet. Aber durchaus falsch wäre es nach der von mir geteilten Ansicht vieler schwedischer Schulmänner, wenn man meinte, daß nun die Gewinnung dieses Vorteils der allgemeinen Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts auf der gymnasialen Linie (VI Deutsch, U. III Latein, O. III Französich, U. II Griechisch) verdankt oder doch wesentlich durch sie gefördert werde. Denn nicht bloß für den anderen fremdsprachlichen und für den muttersprachlichen Unterricht, sondern auch für das Deutsche selbst wäre es vorteilhafter, wenn eine dem Schwedischen weniger naheliegende Sprache zur Grundlage des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts genommen würde. Stulz selbst urteilt im Allgemeinen recht ungünstig über die im deutschen Unterricht der schwedischen Schulen erzielten Ergebnisse, sieht aber den Grund hiervon in der ungenügenden Fähigkeit und falschen Methode der Mehrzahl der Lehrer[2]). Jedoch in einem Fall giebt auch er der Organisation die Schuld: „der größte Fehler ist jedenfalls der, daß die Ober- und Unterprima überhaupt keinen Unterricht im Deutschen haben, die Ober- und Untersekunda nur je 1 Wochenstunde. So vergessen die Schüler, bis sie zur Universität kommen, einen großen Teil von dem, was sie in den unteren Klassen gelernt haben." Dieser Organisationsfehler aber hat zweifellos seinen Grund darin, daß durch das Hinaufschieben der klassischen Sprachen mit Vermehrung ihrer wöchentlichen Stundenzahlen dann oben der Raum für die anderen Lehrgegenstände ein beengter wird[3]).

---

[1]) Daß die Schüler im Geschichtsunterricht in zusammenhängender Weise über den in der vorhergehenden Stunde behandelten Gegenstand zu berichten haben, was St. als Vorzug mehrerer schwedischer Schulen rühmt, ist auch uns wahrhaftig nicht ungewohnt; und wie St. zu der Behauptung kommt, es sei bei uns das Verfahren üblich, daß der Lehrer vorerzählt und der Schüler in der nächsten Stunde getreu in verba magistri schwörend nacherzählt, daß weiß ich nicht.

[2]) Die Lehrer des Deutschen, die ich in Lund und Stockholm kennen lernte, entsprachen in ihrem Wissen, wie in ihrem Unterrichtsverfahren auch hochgehenden Anforderungen.

[3]) Nach Obigem ist auch zu beurteilen, was man so oft hört: man könne an die skandinavischen Gymnasiasten gar keine den unsrigen irgendwie zu vergleichenden Anforderungen in dem altklassischen Unterricht stellen, weil sie neben dem Lateinischen, Griechischen und Französischen auch das Deutsche erlernen müßten. Diese Sprache hindert dort in den oberen Klassen die klassischen Studien gar nicht, sondern nur dadurch wirkt sie auf diese schwer hemmend, daß

Kurz: Vorteile liegen auch für die nichtklassischen Unterrichtsgegenstände in der schwedischen Organisation der gymnasialen Linie nicht begründet, sondern umgekehrt auch für einige unter diesen entschiedene Nachteile. So kommt denn ein Mann, wie Erik Lundberg, der fachmännische Kenntnisse nicht bloß im mathematischen Unterricht besitzt, zu dem Ausspruch: „Ich halte es für meine Pflicht, unbefangen einzugestehen, daß ich an den meisten unter den von mir besuchten deutschen Gymnasien viel bessere Leistungen gefunden habe, als die bei uns in Schweden gewöhnlichen. Dieses Urteil beschränkt sich nicht bloß auf den mathematisch-physikalischen Unterricht, welchen ich am genauesten beobachtet habe, sondern umfaßt auch die übrigen Lehrfächer, insofern ich mir davon bei Abiturientenprüfungen eine richtige Vorstellung habe bilden können. Ich schätze den deutschen Gymnasialunterricht sehr hoch und wäre froh, wenn wir in Schweden etwas ebenso Gutes hätten[1]."

Und meint Jemand, daß das Hinaufschieben des Beginns vom Lateinischen und Griechischen in Holland und an schweizerischen Gymnasien den anderen Lehrgegenständen förderlich oder wenigstens nicht nachteilig ist? Nein, entschieden nachteilig, wie es ja auch nicht anders sein kann. Doch für Zweifler mag das an einem anderen Ort gezeigt werden.

Keinen Nachteil hat dieses Verschieben des klassischen Unterrichts erst dann für die übrigen Fächer, wenn man es vollkommen aufgiebt, in jenem Unterricht noch Ziele zu erreichen, wie sie oberen Kursen angemessen sind.

Ein letzter Punkt, den ich besprechen möchte, ist die Zufriedenheit, deren Eintritt man von der Einheitsschulorganisation erwartet und prophezeit. Diese Weissagung ist vielleicht von allen die komischeste für die, welche die pädagogischen Zustände und Entwicklungen in Ländern mit einer derartigen Schulgestaltung kennen.

Denn wer glauben sollte, er komme da in Frieden, und kein heftiger Streit, kein ruheloses Ändern und Experimentieren hemme dort die Wirksamkeit der Schulen, der würde beim Betreten dieser Staaten stark enttäuscht.

man ganz unnötiger Weise die drei ersten Schuljahre dem Deutschen glaubt einräumen zu sollen. Wenn man diese dem Lateinischen widmete und das Deutsche von Untersekunda an in der Ausdehnung etwa, wie an deutschen Gymnasien das Englische triebe, so käme man im klassischen Unterricht sicher ungleich weiter und im Deutschen ebenso weit, wie bisher.

[1]) Herr Stulz urteilt vielmehr abschließend, „daß die schwedischen Abiturienten mindestens ebenso geistig reif zur Universität entlassen werden, als die unsrigen, und daß der Horizont der ersteren ein entschieden weiterer ist als der unserer Abiturienten." Unmittelbar darauf aber stehen in seinem Vortrage folgende Worte: „Leider werden die schwedischen Abiturienten, um den für uns fast unbegreiflichen Examenbestimmungen und Forderungen genügen zu können — es wird nämlich nicht, wie bei uns, bloß das Pensum der O. I oder der letzten beiden Jahreskurse verlangt, sondern sie müssen die ganze Summe der Namen, Daten u. s. w., die ihnen im Laufe der 9 Jahre durch den Kopf gegangen, an dem verhängnisvollen Tage bereit haben — so mit Kenntnissen geradezu vollgestopft, daß der junge Student erst einige Semester braucht, um den überflüssigen Gedächtniskram zu vergessen, ehe er das eigentliche Studium beginnen kann." Und doch steht er höher, als der deutsche.

An mehreren schweizerischen Anstalten ist die Gymnasialreform geradezu in Permanenz erklärt. Man kommt überhaupt gar nicht mehr zu einer Erfahrung, weil, bevor sie gemacht werden könnte, schon wieder eine „Verbesserung“ kommt[1]).

Wie wenig die Zufriedenheit in Skandinavien zu Hause ist, werden die obigen Mitteilungen genügend gezeigt haben. Herr Redakteur Hedin erklärte 1881 in der zweiten schwedischen Kammer: „Man solle noch ein klein wenig warten, dann werde man die lateinische, wie die griechische Sprache aus der Schule verschwinden und nach der Universität übersiedeln sehen.“ Das ist zugleich der Zeitpunkt, wo Herr Hedin und seine zahlreichen Gesinnungsgenossen in Schweden, Norwegen und Dänemark zufrieden sein würden; aber eher jedenfalls nicht.

Und die humanistisch Gesinnten? Sind die etwa mit dem, was gegenwärtig von humanistischen Schulstudien noch besteht, einverstanden? Verlangen sie nichts anderes? Es wäre schließlich begreiflich, wenn sich bei diesen Männern eine gewisse Resignation eingestellt hätte und sie es vorzögen zu schweigen. Aber auch das ist nicht der Fall.

Herr Klinghardt freilich sucht fortwährend den Glauben bei uns zu verbreiten, daß man auch in der schwedischen Lehrerschaft mit dem gegenwärtigen Stande und gar auch mit dem, was sich daraus weiter zu entwickeln beginnt, zufrieden sei. Er hat unter Anderem den der Wirklichkeit in gröbster Weise widerstreitenden Satz drucken lassen: „Die schwedischen Lehrer haben sich mit einer überwältigenden, nahezu an Einstimmigkeit grenzenden Mehrheit für die Beibehaltung des Deutschen als Anfangssprache des fremdsprachlichen Unterrichts ausgesprochen.“

Die Sache verhält sich in Wahrheit folgendermaßen. Die Vorschläge der Kgl. Unterrichtskommission von 1882—84 wurden nach Drucklegung den Universitäten, Domkapiteln und Lehrerkollegien zur Begutachtung gesandt. Auch diese Gutachten sind sämtlich gedruckt worden.

In jenen Vorschlägen nun befand sich der Satz, daß „der Eintritt der alten Sprachen, der aus praktischen Gründen nicht früher als gegenwärtig stattfinden könne, d. h. der des Lateins in U. III, der des Griechischen in U. II, nicht höher hinaufgeschoben werden solle“, also etwa der des Lateins nach U. II, welche Forderung schon damals ausgesprochen worden war. Damit war die Frage, ob das Lateinische wieder statt des Deutschen den fremdsprachlichen Unterricht beginnen solle, nicht bloß nicht zur Diskussion gestellt, sondern eine Erörterung derselben „aus praktischen Gründen“ als unfruchtbar bezeichnet.

---

[1]) Allerdings giebt es auch Schulmänner, denen dieses nach dem Geschmack ist. Hr. Klinghardt ist in seinem Buch über das schwedische Schulwesen (S. 15) im Stande, Folgendes zu schreiben: „Uns Deutsche überkommt bei der Betrachtung desselben [des öffentlichen Unterrichts in Schweden], leicht ein Gefühl, als müsse dieses ewige Ändern und Bessern, Verordnen und Aufheben das ganze Schulwesen nur schädigen und behindern. [Ja, allerdings! „Aber uns Schweden auch“, rief mir ein schwedischer Pädagoge zu, als ich ihm die wunderbare Stelle vorlas.] Allein in Wahrheit haben wir darin nur die naturgemäße Äußerung eines außerordentlich gesunden, thatkräftigen Volkslebens zu erkennen; und die rasch auf einander folgenden Erlasse, Verordnungen u. s. w. verhindern jedenfalls in wirkungsvollster Weise das allmähliche Eindämmern und Verkommen des Lehrers in handwerksmäßigem Einerlei Jahr um Jahr sich gleichbleibender Thätigkeit.“

In Folge dessen übergingen die mehr als 50 Gutachten von Lehrerkollegien über die Vorschläge der Kommission fast alle diesen Punkt mit Stillschweigen. Das ist die nahezu an Einstimmigkeit grenzende Mehrheit, die sich nach Klinghardts Behauptung für das Deutsche als Anfangssprache des fremdsprachlichen Unterrichts ausgesprochen hat. In einem einzigen Gutachten kann ein indirektes Urteil der Billigung über das Deutsche als grundlegende Sprache gefunden werden. — Ein anderes spricht davon, daß man über die Angemessenheit des Deutschen als Grundlage für den Sprachunterricht streite. — In dem von Norrköping wird beklagt, daß das Komitee so ohne Weiteres jeden Gedanken an ein früheres Eintreten der klassischen Sprachen „aus praktischen Gründen“ geglaubt hat abweisen zu sollen, da nach Überzeugung des Kollegiums Vieles durch eine solche Einrichtung gewonnen werden könnte. — Das Kollegium von Kalmar findet es bedauernswert, daß das Komitee dem Gedanken von der Herabrückung des Lateins nach V. oder IV. und von der Errichtung gesonderter Latein- und Reallehranstalten keine sorgfältige Prüfung gewidmet habe, um so mehr, als dieser Vorschlag, welcher nach Ansicht Vieler die einzig richtige Lösung der Lehranstaltsfrage enthalte, in den Gutachten vieler Autoritäten empfohlen worden sei. — Das Kollegium von Mariestadt empfiehlt versuchsweise eine andere Organisation des Unterrichts, als die gegenwärtig geltende, an einzelnen Anstalten einzuführen und an einer solchen Versuchsanstalt das Latein als grundlegende Sprache einzuführen statt des Deutschen, für dessen Untauglichkeit in dieser Beziehung hinlänglich viele Gründe angeführt seien. „Auch die Schüler, welche zur realen Linie übergehen wollen — wird hinzugesetzt — werden für das Studium der Muttersprache und der übrigen modernen Sprachen guten Nutzen davon haben, wenn sie während der ersten Jahre Latein lernen.“ — Das Kollegium von Norrtelge: „Seitdem die deutsche Sprache als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts angenommen worden ist, hat es sich ergeben, daß sie als solche ganz und gar untauglich ist: abgesehen von anderen aus dieser Anordnung entspringenden Mißständen sind die Schüler in der allgemeinen Satzlehre sehr unsicher geworden und in den schriftlichen deutschen Arbeiten jetzt schwächer als vor der Änderung.“ — Das Gutachten der Lateinlehranstalt in Gothenburg: „Vom prinzipiell pädagogischen Gesichtspunkt aus ist die Majorität des Kollegiums der Ansicht, daß das Latein am richtigsten schon in Sexta eintreten würde, in welchem Fall auch die ganze Anordnung des Sprachunterrichts der Lehranstalten so reguliert werden könnte, daß eine ungebührliche und schädliche Überbürdung der Kräfte der Schüler nicht stattzufinden braucht. Da aber ein Vorschlag dieser Art unter den jetzt bestehenden Verhältnissen keine Aussicht auf Beachtung hat, so will das Kollegium sich darauf beschränken, hinsichtlich des Lateins vorzuschlagen, daß der Unterricht hierin wenigstens in Quarta beginne.“

Die schwedischen Domkapitel sind Behörden, die unter ihren Pflichten auch die Beratung allgemeiner Schulangelegenheiten innerhalb eines bestimmten Landesteils haben und jeweils aus dem Bischof, dem Domprobst und sechs

Oberlehrern[1]), in Upsala und Lund aus dem Bischof und Professoren der Theologie zusammengesetzt sind. Von diesen Domkapiteln behauptete Klinghardt, daß 7 direkt oder indirekt die bisherige Sprachenfolge empfehlen. Die Angabe ist falsch. Ein einziges (das in Skara) hat sich für Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Deutsche erklärt. Fünf Kapitel sprachen sich, wie die Mehrzahl der Lehrerkollegien, überhaupt nicht über die Frage aus. Sechs (die zu Upsala, Linköping, Vexiö, Lund, Gothenburg, Kalmar) erklärten sich für das Latein als grundlegende Sprache.

Ich hebe bedeutsame Stellen aus dreien heraus.

Aus dem Gutachten von Linköping: „Bei Anordnung des Unterrichts sieht das Domkapitel als das Wichtigste von Allem an, daß das Lateinische von Anfang an die grundlegende Sprache werde. Dadurch werden mehrere Vorteile gewonnen. Die modernen Sprachen, welche später in den Unterricht eintreten sollen, werden mit größerer Leichtigkeit angeeignet werden, wenn die grammatikalischen Begriffe (Einsichten) durch eine so formvollendete Sprache, wie das Lateinische, gewonnen sind. Der Unterricht in der Muttersprache, welcher jetzt unerhörte Anstrengung und viele Zeit kostet, muß bedeutend eingeschränkt werden können." Auch für spätere Realisten sieht das Komitee einen grundlegenden Lateinkurs während der drei ersten Jahre als etwas Zweckmäßiges an.

Das Domkapitel von Upsala kann nicht verneinen, daß sich verschiedene Mängel in der gegenwärtigen Einrichtung der Schulen, besonders hinsichtlich des Resultates der Unterweisung, vorfinden, welche Abhilfe fordern, sieht aber das Heilmittel in etwas Anderem, als das Komitee. „Das Domkapitel glaubt, daß wenn das Lateinische wieder zu der für den Sprachunterricht grundlegenden Sprache gemacht würde, dies ohne Zweifel die für den Unterricht im ganzen fruchtbringendste Anordnung wäre und daß durch die Gründung des gesamten Unterrichts auf das Latein als Basis auch dem Mangel an einem leitenden Gedanken, der den gegenwärtigen Unterricht kennzeichnet, wesentlich abgeholfen werden würde." Im Folgenden heißt es dann: durch eine solche Grundlegung für die allgemeine Sprachbildung werde auch der große Vorteil gewonnen werden, daß die modernen Sprachen, von denen sich keine für solche Fundamentierung eigne, auf mehr praktische Weise in den Schulen gelernt werden könnten; und auf solche Weise werde das Lernen des Lateins in den obersten Klassen von handgreiflichem und großem Nutzen auch für die späteren Realisten sein. Solle aber die realistische Bildung durchaus vom Lateinischen wie von einem geradezu hemmenden Anhängsel befreit werden, dann dürfe dabei auf der anderen Seite die klassische Bildung nicht verpfuscht werden, sondern man müsse zu der Einrichtung von gesonderten Lateinschulen und Realschulen schreiten.

Das Domkapitel von Gothenburg bezeichnet zunächst zwei Eigenschaften der

[1]) Sehr bezeichnend für Klinghardts Kampfesweise ist, daß er von diesen Oberlehrern behauptet, sie könnten sicherlich nicht den Einfluß des vorsitzenden Bischofs und des ihm zur Seite stehenden Domprobstes abweisen, mit anderen Worten: sie hätten gewiß aus Rücksicht auf die Vorsitzenden des Kollegiums ihre Überzeugung bei der Abstimmung über die Reformfragen nicht entschieden zur Geltung gebracht!

Organisation des schwedischen höheren Schulwesens als schwere Mißstände: „Im Augenblick giebt es in unsern Schulen kein einziges vorherrschendes Fach, um welches, wie um einen kräftig stützenden Stamm die übrigen Fächer sich gruppieren könnten. Zweitens ist die Anordnung des Beginns der einzelnen Lehrfächer nicht die richtige. Man betont in den untersten Klassen ungebührlich Lehrfächer, die am passendsten im reiferen Jünglingsalter angeeignet werden, und schiebt bis zu späteren Klassen auf, was ohne besondere Mühe während des zarteren Knabenalters hätte angeeignet werden können und, wenn es da erlernt wäre, dazu dienen würde, um andere Fächer zu stützen und ihre Erlernung wesentlich zu erleichtern." Gemeint ist hier natürlich das Lateinische. Wenn nach dem Vorschlag des Komitees Schülern der Reallinie Gelegenheit gegeben werden solle, falls sie es wünschten, eine Unterweisung in den Elementen des Lateinischen zu erhalten, so sollte, nach Ansicht des Domkapitels, dieses Lateinstudium, damit die Realisten wirklich einen Vorteil davon hätten, in das niedrigste und mittelste Stadium ihres Schulkurses verlegt werden. — An einer späteren Stelle tadelt dann das Gutachten sehr scharf das Komitee, weil es der Forderung, wie sie von mehreren sachkundigen Seiten, besonders von Universitätslehrern gestellt worden, den Beginn des Lateinischen in die unterste oder doch zweitunterste Klasse zu verlegen, nicht die allgeringste Beachtung habe zu Teil werden lassen, obgleich durch solche Änderung, wie mit Recht hervorgehoben, der doppelte Vorteil gewonnen werden würde, daß diese Sprache wieder ihren natürlichen Platz als Grundlage für allen Sprachunterricht erhielte, und daß die Realfächer mehr Raum in den höheren Klassen gewönnen. Das Komitee entschuldige sich damit, daß solcher Vorschlag schwerlich gegenwärtig in Schweden durchgeführt werden könne. Was aber gerade in Schweden im Wege stehe, eine Ordnung für den Sprachunterricht, die noch heute mit vortrefflichem Erfolg in großen Kulturländern bestehe, wieder einzuführen, nachdem sie leider in Schweden vor wenigen Jahrzehnten abgeschafft worden, — das verschweige das Komitee. Sein non possumus in fraglichem Punkte stehe sicher in Zusammenhang mit den heftigen gegen die klassische Schulbildung gerichteten Agitationen in Wort und Schrift, die Schweden während der letzten Jahrzehnte erlebt habe. Da aber diese Agitationen durchaus nicht die Zeugnisse der praktisch-pädagogischen Erfahrung zu vernichten vermöchten, so würde das Domkapitel seine Pflicht zu vernachlässigen meinen, wenn es in feiger Nachgiebigkeit gegenüber solchem Treiben nicht seine feste Überzeugung in der vorliegenden Frage ausspräche und, soweit ihm das möglich, mit seinem Wort die Forderung der zahlreichen gleichgesinnten Pädagogen und Jugendfreunde stützte. — Im Weiteren kommt das Domkapitel auf zwei schon in einem früheren Gutachten von ihm gemachten Vorschläge zurück. Noch jetzt sei es seine Überzeugung, daß es für eine zufriedenstellende Ordnung des höheren Schulunterrichts am förderlichsten wäre, wenn die teilweise (in Stockholm und Göteborg) gemäß einem Reichstagsbeschluß begonnene Sonderung der humanistischen und der realistischen Bildungslinie, der Art, daß sie sich in verschiedenen Schulen befinden, in einer den Verhältnissen des schwedischen Landes angemessenen Weise durchgeführt

würde. Da dies jedoch aus äußeren praktisch-ökonomischen Gründen im Augenblick wahrscheinlich nicht vollständig verwirklicht werden könne, so würde das Domkapitel wenigstens wünschen, daß in den „Allgemeinen höheren Schulen" der Beginn des Lateinischen, wenn nicht in eine tiefere, so doch in die drittunterste Klasse verlegt würde.[1]) Bezüglich der humanistischen Schule in Gothenburg aber, die von der realistischen gesondert und so in ihrer Organisation durch Rücksicht auf die andere Bildungslinie gar nicht gehemmt ist, wiederholt das Domkapitel den bereits früher gemachten Vorschlag, die Anstalt in einheitlicher Weise als höhere Gelehrtenschule auf klassischer Grundlage zu organisieren.

An diese Äußerungen seien noch einige Urteile von Universitätsprofessoren in ihren Gutachten über die Vorschläge des Komitees angeschlossen.

Dr. Sahlin d. Ä. (Prof. der Philosophie) in Upsala erklärte: „Ich bin der Meinung, daß keine für akademische Studien völlig hinreichende Vorbereitung und Grundlage gewonnen werden kann, ohne daß der Unterricht nach einem Plane geordnet wird, der in Bezug auf die klassischen Sprachen im Wesentlichen mit dem in Preußen angenommenen und geltenden übereinstimmt." Seine Güte und Zweckmäßigkeit werde durch die hohe Ausbildung bestätigt, die dort wissenschaftliche Forschung auf verschiedenen Gebieten erreicht habe, und durch die Tüchtigkeit der auf den Gymnasien vorgebildeten kirchlichen und staatlichen Beamten.

Von Prof. Odhner (Historiker) in Lund sind bereits oben einige Äußerungen von Bedeutung angeführt. Im Eingang seines Votums klagt er über böse Erfahrungen, die man beim Examinieren von Studenten mache. „Der allgemeine Bildungsgrad ist bei der großen Menge derselben niedriger, als er sein sollte und in anderen Ländern ist. Ich selbst kann es als mehrjähriger Examinator in den theologischen und juristischen Präliminarexamina und im philosophischen Kandidatenexamen bezeugen. Und dieselbe Erfahrung wird fortwährend von den Examinatoren im medicinisch-philosophischen Examen gemacht. Es ist also Gefahr vorhanden, daß das allgemeine Bildungsniveau in unserem Beamtenstand und dadurch die ganze nationale Kultur leidet, wenn nicht bald durchgreifende Maßregeln ergriffen werden, um das Übel in den Wurzeln selbst zu heilen." Odhner erörtert dann, wie die Vorschläge des Unterrichtskomitees auf eine weitere Herabsetzung der Forderungen hinauslaufen; gerade umgekehrt aber erhöhen müsse man sie. Es folgt die oben S. 28 mitgeteilte Stelle über die Schuld, welche die gegenwärtige Schulorganisation an der starken Überschwemmung mit schlecht begabten und für Studien ungeeigneten Aspiranten habe, und die S. 42 zitierten Worte, die speziell gegen die aus der Einheitsschulorganisation hervorgehende Hinausschiebung des Lateinischen gerichtet sind. Den Schluß

[1]) Den Beginn des lateinischen Unterrichts von U. III nach Quarta zu verlegen, schlug nicht lange danach auch der Minister Hammarskjöld vor, in der Proposition vom 14. Febr. 1887, die nicht zu entscheidender Verhandlung im Reichstag gelangte. Hedin erklärte jenes Projekt für so reaktionär, daß seine Annahme das schwedische höhere Schulwesen um Jahrhunderte (!) zurückbringen würde. Der Nachfolger Hammarskjölds, Wennerberg, nahm den Vorschlag in seine Proposition vom 7. Febr. 1890 nicht auf, sondern bekämpfte ihn ebenda. Aber der schwedische Lehrerverein erklärte sich im Herbst 1887 mit 200 gegen 33 Stimmen für die vorgeschlagene Verlegung.

bildet der Satz: „Erst nachdem man die jetzige schädliche Vereinigung zweier verschiedener Lehranstalten in eine aufgehoben und jeder von ihnen ihre Selbständigkeit und Freiheit zurückgegeben hat, erst dann wird man im Stande sein, den Unterricht in jeder, in der Lateinschule, der Realschule und der Bürgerschule, auf eine zweckmäßige und gute Weise zu ordnen."

Daß das gesamte Konsistorium (der Senat) der Universität Lund sich zu dem Urteil vereinigte, das Unterrichtskomitee habe nicht in gebührender Weise die Trennung der humanistischen und realistischen Linie und die Möglichkeit, das Latein auf einer früheren Stufe zu beginnen, in Erwägung gezogen, ist ebenfalls bereits S. 42 berichtet.

Ich denke, die vorstehenden Äußerungen von schwedischen Lehrerkollegien, Domkapiteln und Universitätslehrern werden genügen, um zu zeigen, daß die Verteidiger einer gediegenen Vorbildung für akademische Studien nicht bloß nichts weniger als zufrieden mit der gegenwärtigen Organisation des höheren Unterrichts sind, sondern daß sie auch den Kampf um Zurückführung besserer Zustände keineswegs aufgegeben haben und mit Entschiedenheit in einer der Einheitsschule entgegengesetzten Richtung steuern.

Man hat mir eine Denkschrift des schwedischen Unterrichtsministeriums entgegengehalten, die der badischen Regierung auf ihre Bitte zugesandt ist und woraus der Direktor des Gr. Oberschulrats in einer Sitzung der II. badischen Kammer am 3. Mai 1890 eine Mitteilung machte. Diese in öffentliche Blätter gelangte Mitteilung hat man verkehrterweise so gedeutet, als ob die Denkschrift behauptete, man sei in Schweden mit dem gegenwärtigen Stand der Schulorganisation durchaus zufrieden und es empfehle sich danach recht sehr die Übertragung der schwedischen Organisation auf Deutschland.

Wie weit die Zufriedenheit sowohl der Antihumanisten als der Humanisten in Schweden geht, dafür haben wir genug authentische Belege beigebracht. Was aber die schwedische Denkschrift selbst angeht, so ist mir Einsicht in sie vergönnt gewesen, und ich habe gesehen, daß nicht im mindesten verschwiegen, sondern mit großer Genauigkeit berichtet ist, wie gar manche Gutachten sich für eine Zurückführung des Lateinischen auf eine frühere Stufe ausgesprochen haben.

Und wenn Herr Kollege Schlee in der Berliner Konferenz aus einem ihm übergebenen Privatbrief eines höheren schwedischen Beamten die Bemerkung mitteilte: „Niemand wolle zurück", so habe ich einfach zu fragen, wie dies zu den oben zitierten Äußerungen stimmt.

Nun kommt aber noch jüngst ein H. K. (doch wohl H. Klinghardt) mit einer Mitteilung, die in der Unterhaltungsbeilage der „Täglichen Rundschau" vom 26. Januar und dann in Nr. 1 der Berliner Reformzeitschrift v. l. J. gedruckt ist und folgendermaßen lautet: „Dem am 20. Januar zu Stockholm eröffneten Reichstage ist vom Unterrichtsministerium eine besonders die Gehaltsverbesserung der höheren Lehrer und organisatorische Fragen minder wichtiger Art betr. Vorlage zugegangen, in welcher der neue Minister Gilljam auch Stellung nimmt zu

den Reformforderungen der zweiten Kammer v. J. 1890. Und zwar äußert hierbei dieser ganz und gar vom Klassizismus durchtränkte Minister u. A. Folgendes: „„Es hat sich herausgestellt, daß die Störungen, welche durch Hinaufschiebung des ersten Lateinunterrichts nach dem vierten Jahrgange der höheren Schulen (der Untertertia) veranlaßt werden, von geringer oder keiner Bedeutung sind."" In unserer bekannten großen Schulkonferenz machten sich gewisse falsche Nachrichten über die schwedische Schulorganisation breit, wonach man in Schweden mit der Hinaufschiebung des Latein nach Tertia und dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit einer modernen Sprache (in Sexta) schlechte oder zum mindesten unbefriedigende Erfahrungen gemacht haben sollte. Man darf nun wohl hoffen, daß die etwaige Wirkung, welche jene im besten Falle auf gröblicher Unkenntnis beruhenden Behauptungen gehabt haben mögen, durch die obige amtliche Erklärung eines Ministers, der zu den ersten Stützen des Klassizismus in Schweden zählt, endgiltig aufgehoben und beseitigt werden wird. Angesichts aber der vereinzelten Versuche, die man, wie verlautet, in Deutschland mit der schwedischen Anordnung des Fremdsprachunterrichts anzustellen im Begriff steht, erscheint es wichtig, die autoritative Erklärung des schwedischen Unterrichtsministers über die unbedingt gute Erfahrung, welche man dort mit dem bezeichneten System gemacht hat, nach Möglichkeit in Deutschland zu zu verbreiten."

Hierauf ist zu erwidern: Wenn Jemand auch nur diejenigen einheimischen Urteile über den gegenwärtigen Lehrplan der höheren Schulen in Schweden gelesen hat, welche ich in der Konferenz mitgeteilt habe, und sagt, daß Behauptungen, wie sie von mir über die mit der heutigen schwedischen Organisation gemachten Erfahrungen ausgesprochen sind, im besten Falle auf gröblicher Unkenntnis beruhen, so sagt er entweder mit Bewußtsein die Unwahrheit und gehört dabei zu den Kindern, welche, wenn sie die Unwahrheit sprechen, sich recht stark ausdrücken, um eher Glauben zu finden, — oder er ist so konfus, daß er überhaupt nicht weiß, was er sagt. Bedeutet H. K. wirklich Heinrich Klinghardt, so wähle ich den zweiten Teil der Alternative.

Bezüglich der Erklärung des neuen Ministers aber ist Folgendes zu bemerken. Am 3. Mai 1890 war in der schwedischen zweiten Kammer, wie schon oben erwähnt, mit 113 gegen 86 Stimmen beschlossen worden, daß der Beginn des Lateinischen bis Untersekunda aufgeschoben werden solle, und man hatte zugleich diesem Beschluß den Drücker gegeben, daß die verlangte Aufbesserung der Lehrergehälter an die Erfüllung jener Forderung geknüpft sein solle. Gegen jenen Aufschub hatte der gegenwärtige Staatsrat Gilljam, damals Oberlehrer und zugleich Mitglied der ersten Kammer, sich in einer Sitzung dieser sehr scharf geäußert (sieh oben S. 81 seine Worte über die Wichtigkeit des Lateinstudiums in den unteren Klassen). Als Chef des Kultusdepartements nimmt er nun in der Vorlage vom Januar d. J. dieselbe Stellung ein und weist unter Anderem die Meinung zurück, daß es Ungelegenheiten bereite, wenn man das Latein in Untertertia beginne. Seite 50 des betreffenden dem Reichstag vorgelegten Staatsratsprotokolls heißt

es: „Die Ungelegenheiten, welche durch das Eintreten des Lateinischen in der vierten Klasse [U. III] veranlaßt werden, sind, wie sich erwiesen hat, von geringer oder keiner Bedeutung." Hier wird nun von dem obigen Interpreten statt Eintreten (inträde) gesetzt Hinaufschiebung, die ganze Erörterung gedeutet als nicht gegen die gerichtet, welche das Latein nach Untersekunda schieben möchten, sondern gegen die, welche es auf einer früheren Stufe begonnen wünschen, und auf diese Weise der autoritative, alle Bedenken niederschlagende Ausspruch des neuen Ministers gewonnen, daß man mit der Verschiebung des Lateinischen auf Untertertia unbedingt gute Erfahrungen gemacht habe!

Auch aus Norwegen könnten Stimmen angeführt werden, welche zeigen, wie wenig gar manche einsichtige Männer mit der Entwicklung, die das heimische höhere Schulwesen dort genommen und zu nehmen droht, einverstanden sind und wie wenig sie gedenken, die Hände resigniert in den Schoß zu legen. Gegen die Vorschläge der letzten Unterrichtskommission haben die theologische, juristische und die historisch-philosophische Fakultät in Kristiania protestiert. Von den Gutachten einzelner Lehrerkollegien und Schulmänner über diese Vorschläge ist eines bereits für sich veröffentlicht. Es rührt von dem einen Direktor der größten und angesehensten Privatschule in Kristiania her, Herrn J. Aars[1]), und enthält in erster Linie den eingehend begründeten Vorschlag, daß das Lateinische in der zweiten Klasse der gegenwärtigen Mittelschule beginnen solle (also bei den Zehnjährigen), Deutsch dann zwei Jahre, Griechisch drei Jahre später, so daß Latein 8, Griechisch 5 Jahre getrieben würde.

Und derselbe Mann, der mir die oben mitgeteilten pessimistischen Worte beim Zusammentreten der Kommission über deren voraussichtliche Wirksamkeit schrieb, Prof. Schjött, sprach mir in einem anderen Briefe die Hoffnung aus, daß die klassische Schulbildung, die in der Einheitsschule ganz unrettbar ihrem Untergang entgegengehe, danach in gesonderten Schulen wieder erstehen werde: „Es scheint überhaupt, als ob eine Reaktion bei uns, was die alten Sprachen betrifft, im Anmarsch sei. Wir haben eine Erfahrung gemacht, die zwar teuer erkauft ist, aber nicht zu teuer, wenn sie uns das alte klassische Gymnasium zurückgeben würde. Wir wissen jetzt: die Frage ist, ob wir unsere höheren Schulen behalten oder dieselben durch Bürgerschulen ersetzen sollen. Die Angriffe gegen das Gymnasium sind nicht von pädagogischen Rücksichten ausgegangen, sondern von dem Bestreben zu nivellieren. Man wird wohl diese Sachlage mit Schönrednerei zu verwischen suchen; die Sache selbst aber steht fest."

Und auch anderwärts, wo eine Partei mit Erfolg bestrebt ist, die klassischen Sprachen immer weiter an den Ausgang des Gymnasiums zu drängen, um sie dann bei guter Gelegenheit hinauszuwerfen, giebt es genug einsichtsvolle Männer, die ihre Stimmen für den humanistischen Unterricht

[1]) Erklæringer fra Aars og Voss's skole in anledning af den kgl. kommissions udkast til en forandret ordning af det höiere skolevæsen I. (Af J. Aars).

erheben. Manchen Zeitungen allerdings gilt hier nicht das audiatur et altera pars, sondern sie berichten nur mit Beifallklatschen die großen Worte, die die Feinde der altklassischen Schulbildung gesprochen, und wie ihnen gelungen, wieder ein Stück von ihr abzunagen. Welche Lobeserhebungen von Schriftleitern und Einsendern hat nicht Herr Gobat in Bern über sich ergehen lassen müssen wegen seiner eigenmächtigen Ruinierung des Berner Gymnasiums! Aber von der „Vorstellung der Schulkommission des städtischen Gymnasiums in Bern an den h. Regierungsrat des Kantons Bern“ und anderen Protesten gegen das Vorgehen des Herrn Gobat hat man keine Notiz genommen. Und doch gehörten Männer, wie Bundesrat Welti und der Jurist Prof. König, zu denen, die jene Eingabe der Schulkommission an den Regierungsrat richteten und darin dem Herrn Erziehungsdirektor des Kantons unter Anderem Folgendes sagten: „Als durchaus ungerechtfertigt dürfen wir auch den schweren Vorwurf zurückweisen, daß die Schüler in Folge der großen Anforderungen im Lateinischen und Griechischen in einem zu jungen Alter[1]) in ihrer physischen Gesundheit geschädigt werden. Eine solche Behauptung setzt eine vollständige Unkenntnis mit den Zuständen und Verhältnissen der Schule voraus: denn es werden in den Tag hinein Thatsachen behauptet, von deren Unrichtigkeit sich die Erziehungsdirektion durch Anwendung der gewöhnlichsten Sorgfalt hätte überzeugen können. Die Mitglieder der Schulkommission, welche größtenteils schon Jahre lang an der Schule wirken, bezeichnen daher diese Anschuldigung als eine durchaus grundlose und leichtfertige und weisen sie als solche zurück.“

Doch wenden wir unseren Blick von diesen Kämpfen ab und schließlich noch folgender Frage zu.

Die es mit der klassischen Schulbildung als Grundlage für akademische Studien ernst meinen, können unmöglich mit der Einheitsschule und dem Hinaufschieben des lateinischen und griechischen Unterrichts zufrieden sein; die Gegner des Gymnasiums sind ebenfalls mit solcher Einrichtung unzufrieden, weil sie auch das auf die oberen Stockwerke beschränkte Latein und Griechisch als unnötig für die Vorbereitung zu gelehrten Studien betrachten. Wie aber befinden sich denn nun bei der Einheitsschulorganisation die Schüler, welche die realistische Linie einschlagen und hernach zu einem praktischen Beruf übergehen? Die Verteidiger der Einheitsschule sprechen oft so schön von der Hauptpflicht einer jeden höheren Schule, für das Leben vorzubereiten, und daß, wenn das nur richtig geleistet werde, die Vorbereitung auf ein gelehrtes Studium auch dabei ohne Schaden in den Hintergrund treten könne.

Aber wie steht es denn nun mit den Früchten der Einheitsschule für Leben und Praxis?

---

[1]) Die Schüler begannen vor der Reorganisation das Latein in Bern am Progymnasium nach zurückgelegtem 10ten Lebensjahr und trieben es hernach $8^1/_2$ Jahre (die oberste Gymnasialklasse ist nur halbjährig).

Ich lasse da statt meiner ein Zitat reden, das H. Klinghardt vorgebracht hat. Im Dezember 1887 gab nach dessen Mitteilung in Schweden eine volkswirtschaftliche Kommission in ihrem Gutachten über die gedrückten Erwerbsverhältnisse des Landes, die auch den Zuständen der höheren Schulen eine eingehende Betrachtung widmete, dieses Urteil ab: „In der verkehrten Richtung, die das allgemeine Unterrichtswesen in unserem Lande erhalten hat, liegt nach der innersten Überzeugung der Kommission eine der wirksamsten Ursachen der relativen Schwäche im Produktionsvermögen des Landes, seiner unzulänglichen Fähigkeit, den Wettstreit mit den übrigen Ländern zu ertragen und seines gegenwärtigen Verfalls. Der Kommission scheint es darum dringlichst geboten, sobald als nur möglich eine zeitgemäße Reform des gesamten Unterrichtswesens herbeizuführen und dabei den Bedürfnissen des praktischen Lebens vollumfänglich Rechnen zu tragen."

Also auch diesen Bedürfnissen wird nicht durch die Einheitsschulorganisation entsprochen? Die Meinung ist in Schweden über den Kreis jener Kommission hinaus verbreitet. Sie veranlaßte den Minister Hammarskjöld in der Proposition vom 14. Febr. 1887 zu dem Vorschlag: an einer Anzahl von Mittelschulen Abteilungen einzurichten, welche schon in den unteren Klassen ausschließlich zu praktischen Berufsarten vorbereiten sollen, eine sogenannte praktische Bildungslinie von 5 Klassen und 6 Jahreskursen für Schüler von 9 bis 15 Jahren (entsprechend unseren sechsklassigen lateinischen Bürgerschulen). Dieser Plan wurde vom Minister sehr eingehend begründet. Es wurde darauf hingewiesen, daß die Methode des Lehrens für Solche, welche später einen praktischen Beruf ergreifen sollen, von vornherein besser eine andere sei, als für Solche, welche einem wissenschaftlichen bestimmt sind[1]); und das Bedürfnis von gesonderten Kursen für diese beiden Gattungen wird nicht nur als etwas von allen Sachverständigen und durch die Mittelschulgestaltung der meisten europäischen Länder Anerkanntes bezeichnet, sondern auch als etwas, das aus Erfahrungen im schwedischen Schulwesen erhelle.

Die Hammarskjöldsche Proposition kam deswegen nicht zur Verhandlung in der Kammer, weil, bevor dies geschehen konnte, das gesamte Ministerium wechselte. Aber erstens sprach sich über den mitgeteilten Vorschlag der schwedische Lehrerverein im Herbst 1887 aus und empfahl ihn mit 216 „Ja" gegen 18 „Nein". Zweitens hat später der Nachfolger des Genannten, der bis zu Ende des vorigen Jahres an der Spitze der Unterrichtsverwaltung stehende Staatsrat Wennerberg, der vieles in der Hammarskjöldschen Vorlage mißbilligte und in seiner eigenen Proposition bekämpfte, doch den Vorschlag der praktischen Bildungslinie adoptiert, nur mit der durch üble Erfahrungen empfohlenen Modifikation, daß diese Schulen

[1]) Die Proposition sagt S. 16: „In dem einen Fall [d. h. bei Vorbereitung für praktische Berufe] muß man sich oft auf Mitteilung der Kenntnis davon beschränken, daß etwas sich auf diese oder jene Weise verhält und wie diese Kenntnis in besonderen Fällen angewandt werden soll, während in dem anderen Fall ein besonderes Gewicht auf die Gründe und Ursachen gelegt werden muß, warum etwas sich eben auf diese und nicht auf eine andere Weise verhält. Der Unterricht muß deshalb im letzten Fall auf einer breiteren Basis gegeben werden und also eine größere Ausdehnung erhalten, da vieles erlernt werden muß, weil es für die Einsicht in die Gründe einer gewissen Kenntnis notwendig ist."

nicht mit den Lateinschulen unter einem Dach, sondern gesondert existieren sollten.

Es leuchtet aber ein, daß mit dieser Änderung das Prinzip der Einheitsschulorganisation verlassen ist. Und daß die Sache Anklang findet, zeigt mir außer Anderem eine jüngst von Upsala gekommene Nachricht, wonach man auch dort eine solche gesonderte Bürgerschule gründen will.

Nun bliebe nur übrig und wäre wahrhaftig billig, daß man auch der anderen Seite der höheren Schulbildung gestattete, sich frei, nicht durch Verbindung mit der realistischen gehemmt, wenigstens da, wo es der Wunsch der speziellen Aufsichtsbehörden und der Bürgerschaft ist, zu entfalten und auszugestalten.

In Stockholm besteht seit einer Reihe von Jahren eine Privatschule, die Beskowsche, die sich entschiedener Gunst von Seiten des Publikums erfreut. Hier wird das Lateinische in der untersten Klasse begonnen und bildet die Grundlage für allen fremdsprachlichen Unterricht. (Was für anerkennenswerte Leistungen man an dieser Anstalt auch im mathematischen Unterricht erzielt, hob in der Sitzung der ersten schwedischen Kammer vom 3. Mai 1890 Freiherr von Essen auf Grund rühmender Urteile der Prüfungskommissäre hervor.)

Was sollte nun wohl hindern, eine solche Einrichtung des fremdsprachlichen Unterrichts auch einzelnen Staatsschulen zu gestatten, z. B. der Lateinschule in Gothenburg, für die diese Organisation von dem dortigen Domkapitel wiederholt beantragt worden ist? In diesen Schulen läge dann die Hoffnung für Fortdauer und Gedeihen des klassischen Unterrichts in Schweden, während in der Einheitsschule aller Wahrscheinlichkeit nach die Methode des Abbröckelns von Jahreskursen und Wochenstunden für diese Lehrfächer fortgesetzt werden wird, bis man zum wesenlosen Scheine gelangt ist oder zum absoluten Nichts.

Was aber werden wir in Deutschland thun, während man sich in Schweden wenigstens nach einer Richtung hin bereits von der Einheitsschulorganisation abwendet?

Sollen wir nicht aus der dort gemachten Erfahrung die Lehre ziehen, daß eine höhere Schule, die allen dienen will, keinem recht dient?

Wir haben ein höheres Unterrichtswesen, das alle Zeit die Anerkennung, ja oft die lebhafte Bewunderung derjenigen Ausländer gefunden hat, die, mit fachmännischen Kenntnissen ausgerüstet, unsere Schulen mit den einheimischen zu vergleichen Gelegenheit hatten.

Wir haben Gymnasien, für welche unzählige Erfolge laut die Stimme erheben, für welche der hohe Grad der Tüchtigkeit aller der Berufsklassen spricht, deren grundlegende Vorbildung die Aufgabe dieser Anstalten ist. Aus diesen Schulen ist

die Mehrzahl der „leitenden Kräfte eines Volkes hervorgegangen, welches auch unter den schlimmsten Wechselfällen die schwersten Aufgaben gelöst hat, vor welche Geschichte und Vorsehung ein Volk gestellt haben."

Und dieses Unterrichtswesen sollen wir, wir sollen insbesondere das Eigentümliche unserer Gymnasien zerstören? Welchen Vorteilen zu lieb?

Die angepriesenen Vorteile in ihrem wahren Lichte zu zeigen, der Phantasie die Wirklichkeit gegenüberzustellen, war die Aufgabe dieser Blätter. Möchte sie in den Augen derer, die sehen können und wollen, wenngleich nicht erschöpfend, doch hinreichend gelöst sein.



Berichtigungen und Zusätze.

S. 11 Z. 3 lies Pietzker.
S. 65 Z. 23 lies einige.

Zu S. 33[1]). Nachdem diese Anmerkung gedruckt war, gelangte an mich von dem Verleger der Rohl'schen Schrift ein Brief mit der Versicherung, daß der Verfasser nichts von der Beilage wußte, die sich in dem mir zugeschickten Exemplar befand.

Zu S. 53. Die Rede, die der Professor der Anatomie, U. Krönlein, als Rektor der Zürcher Universität „über Gymnasial- und Universitätsbildung und deren Bedeutung für den Mediziner" gehalten, erschien 1886 in Zürch bei Meyer und Zeller.

Im **bayerischen Abgeordnetenhaus** wurde die Einheitsschulfrage in der Sitzung vom 4. Febr. d. J. (bei Besprechung des Etats der Ausgaben für die humanistischen Gymnasien) berührt.

Dr. Freih. von Stauffenberg sagte, es könne durchaus nicht verkannt werden, daß der neue bayerische Gymnasiallehrplan in einer Reihe von Dingen eine wesentliche Besserung enthalte. Nach einer Richtung freilich habe der neue Schulplan nicht befriedigen können und das sei auch nicht die Absicht gewesen.

„Er hat nämlich die Wünsche aller derjenigen, die eine radikale Reform des Unterrichtswesens, sei es nach dem System der Einheitsschule oder nach einem anderen System wollen, in keiner Weise befriedigt. Nun habe ich mich gewundert, wie man zu dem Glauben kommen kann, daß gerade Bayern das Land sei, welches berufen sei, in dieser Beziehung die ersten Anfänge mit einer Probe zu machen ... Ich weiß nicht, woher es kommt, daß man unser Land gewissermaßen als Probierlandel betrachtet." Reformen durchzuführen sei in Bayern jedenfalls nicht leichter als in einem anderen deutschen Staate. Es sei also nicht berechtigt, darüber zu klagen, daß nicht alle Wünsche mit dem neuen Schulplan erfüllt worden seien.

Dagegen begrüßt Redner es, daß, obgleich sich gewiß Vieles gegen die neue preußische Schulordnung sagen lasse, es doch möglich geworden sei, wenigstens bei einem bescheidenen Teile der Gymnasien die Probe mit einem Unterbau zu machen, auf dem sich nach der einen Seite die Gymnasien, nach der anderen die technischen Schulen aufbauen würden. Wenn dieser Versuch gelinge, so würden wir in der Reform unseres Schulwesens einen außerordentlich großen Schritt weiterkommen.

Starke Zweifel an dem Gelingen und ein Bedenken gegen das Experimentieren äußerte der Herr Abgeordnete Seitz: ein Teil zahle dabei die Zeche, und das seien die Schüler, an denen man probiere.

Der Kultusminister v. Müller sprach sich in folgender Weise aus: „Die Frage der Einheitsschule haben wir und hat der oberste Schulrat insbesondere sehr gründlich geprüft. Das Ergebnis der Prüfung war, daß wir eine Einheitsschule nicht bloß nicht für zweckmäßig, sondern für gar nicht durchführbar halten, wenn nicht wesentliche Momente, die wir in der Bildung behalten wollen, aufgegeben werden sollen. Ich verfolge die Versuche, die anderweitig gemacht werden, mit hohem Interesse; aber ich verschweige nicht, daß ich mir nicht denken kann, wie durchschlagende Erfolge dabei erzielt werden sollen. Ich kann mir speziell nicht denken, wie dies möglich wäre, außer auf Kosten der tiefen Bildung, die verschiedene Kreise unserer Bevölkerung absolut sich erhalten wollen und sollen, und die sie sich nach meiner Überzeugung nicht bloß um ihretwegen, sondern im Interesse der ganzen Gesellschaft erhalten müssen."

Herr von Stauffenberg wies in seiner Rede auch auf die Überfüllung der Gymnasien und die große Zahl derjenigen hin, die nur eine halbe klassische Bildung bekommen hätten: „Nehmen Sie einmal einen jungen Mann, der die Lateinschule und die erste Gymnasialklasse [= Untersekunda] durchgemacht hat. Dieser junge Mann kann Lateinisch kaum: es wird wenigstens sehr mäßig sein; Griechisch hat er zwei Jahre gelernt und also auch keinen Schein davon: das Wenige, was er gelernt hat, wird er nach einigen Wochen wieder vergessen — Pardon, es sind ja drei Jahre; aber die Sache wird dadurch nicht viel anders, ob es 2 oder 3 Jahre sind, seine Kenntnisse werden nicht viel stärker werden [H. v. St. scheint zu vergessen, daß die Einheitsschule dem Griechischen nur 4 oder 3 Jahre im Ganzen bewilligen will]. Nun, meine Herren, dieser Anfang der griechischen Grammatik wird ihm später absolut nicht das Allergeringste nützen."

Mit Bezug hierauf bemerkte der Kultusminister: „Es besteht ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich des Urteils über den Wert der alten Sprachen zwischen dem Herrn Abg. Dr. Freih. von Stauffenberg und mir. Herr v. St. sieht auf positive Kenntnisse, die das ganze Leben hindurch halten und praktisch verwendbar sein sollen. Ich möchte den klassischen Sprachen doch auch den geistbildenden Wert nicht nehmen, den sie in sich tragen." —

Wenn aber H. v. Stauffenberg meinte, daß die Zahl der Lateinlernenden nur durch die Einheitsschulorganisation abnehmen werde, so dürfen wir auf die entgegengesetzten Erfahrungsresultate hinweisen, die wir mitgeteilt haben.

Das Ergebnis wird nicht bloß bei der Frankfurter Reformanstalt (die nur eine Verbindung von Gymnasium und Realgymnasium ist), sondern auch bei der sonst geplanten Einheitsschule sein, daß nicht weniger Schüler Latein lernen, sondern daß die Schüler weniger Latein lernen.

Übrigens möchten wir nicht unbemerkt lassen, daß H. v. Stauffenberg auch nach seinen diesmaligen Äußerungen keineswegs zu denen gehört, die als Gegner des humanistischen Unterrichts zu betrachten sind und daß in der Rede, die wir eben nach einer gewissen Richtung exzerpiert haben, sich manche Äußerungen anderen Inhalts finden, denen nach unserer Meinung volle Beistimmung gebührt.

Bei Abschluß des Druckes geht uns Nr. 2 des vierten Jahrgangs der **Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen** zu. Folgendes daraus dürfte von Interesse sein.

Über die diesjährige Schulreformverhandlung im preußischen Abgeordnetenhause wird von dem Herausgeber das schmeichelhafte Urteil gefällt:

„Allmählich muß man sich an die traurige Thatsache gewöhnen, daß unsere Volksvertreter in idealen Fragen, wo nicht etwa Partei-Interessen mitspielen, ein völlig ungenügendes Verständnis, ja nicht einmal Eifer zeigen. Auch die diesjährige Verhandlung vom 8. März läßt an Verständnis für die große treibende Idee der Schulreformbewegung nahezu Alles vermissen. Die äußerlichen Vor- und Nachteile der neuen Einrichtungen sind durchweg in einem philisterhaften Geiste gegen einander abgewogen."

Ich habe im Vorwort S. IX darauf hingewiesen, daß in der Kammersitzung der übliche Mißbrauch mit den Worten „national" und „modern" nicht getrieben sei; in den Artikeln der genannten Nr. der Reformzeitschrift finden wir reichlichen Ersatz.

So ungeheuerlich die Einbildung ist, man muß schließlich doch glauben, daß sie wirklich existiert: ich meine die Einbildung mancher Reformer, daß sie nationaler gesinnt sind und mehr Verständnis für die Gegenwart besitzen, als alle Leute, die für die humanistische Schulbildung eingetreten, sie mögen nun Mommsen, Röpell, v. Sybel, v. Treitschke, sie mögen Kuno Fischer, Haym, Wundt, Zeller, sie mögen Bunsen oder von Hofmann heißen, von Riehl oder Roscher, Freytag oder Heyse.

In Wahrheit sind national und modern in vielen Fällen rein negative Begriffe: die nationale Gesinnung bedeutet bei manchen Leuten nichts als Ignoranz auf fremdländischen Gebieten und ihr moderner Sinn nur völlige Unfähigkeit, die Vergangenheit und ihre Bedeutung für das Verständnis der Gegenwart zu begreifen.

Sodann erscheinen in dem Bericht über die Kammerverhandlungen die gewohnten allgemeinen Redensarten über die skandinavischen Verhältnisse. Die Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Schulzuständen in Skandinavien wird kühn geleugnet mit Ausnahme der Unbefriedigtheit derer, welche mit den klassischen Sprachen noch weiter aufräumen wollen, und mit anerkennenswerter Offenheit wird erklärt: „Nun, diese Unzufriedenheit können wir uns gefallen lassen."

Am erheiterndsten aber wirkt in der Nummer ein Artikel über die Schrift des Direktors Reinhardt.

Man erklärt zwar nicht zu zweifeln, daß auf dem in der Frankfurter Reformschule eingeschlagenen Wege gleiche Ergebnisse auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts erzielt werden können. Aber ausgeschlossen ist die Möglichkeit, daß es anders kommt, doch auch nicht, und da muß man sich beizeiten sicher stellen. Wenn die Resultate nicht ganz so aussehen sollten, so dürfe der Versuch doch nicht als mißlungen gelten. „Die vom Verfasser angekündigte Methode der Frankfurter Versuchsschulen hat alle Aussicht auf überraschende Erfolge [so!], aber wir sind nicht in der Stimmung, uns von dem in der Auflösung begriffenen Feinde die Friedensbedingungen diktieren zu lassen, sondern wir werden sie ihm auferlegen!"

Auf was für Leser sind wohl diese Gasconnaden berechnet?

